وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک‌آموزشی

رشد آموزش علوم اجتماعی

فصلنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
برای دبیران، دانشجویان و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره‌ی چهاردهم ● زمستان ۱۳۸۹
شماره‌ی پی‌درپی ۴۹

بسم الله الرحمن الرحیم

برنامه‌ی درسی گام اول|۲
یک برنامه‌ی استاندارد ملی | گفت‌وگو با دکتر علیرضا عصاره | ۴
نگرش دانش‌آموزان به درس | فریبرز بیات | ۱۲
برنامه‌های درسی چیستی، چرایی، کارکردها| فاطمه شهرزاد|۱۶
نگاهی فلسفی به برنامه‌ی درسی ملی | گفت‌وگو با ابوالفضل نفر|۲۲
حوزه‌ی یادگیری مطالعات اجتماعی در یک برنامه‌ی درسی ملی | فاطمه سلیمی|۲۸
تبیین جامعه‌شناختی امید به آینده | مهرناز عبداللهی | ۳۴
نیازهای امروز و فردا در برنامه‌ی درسی ملی | گفت‌وگو با امیر رَوَن | ۴۲
از برنامه‌ی درسی ملی چه خبر؟| ۴۶
آشنایی با روزهای ملی | ۵۰
آسیب‌های اجتماعی| محمدرضا قاسمی گل‌افشانی|۵۶

قابل توجه همکاران محترم:

۱. سعی شود مطالب ارسالی بیش‌تر جنبه‌ی کاربردی داشته باشد و از پرداختن طولانی به مبانی نظری و تئوری پرهیز شود.
۲. مطالبی را که برای درج درمجله می‌فرستید، با آموزش علوم اجتماعی مرتبط باشد و در جای دیگری هم چاپ نشده باشد.
۳. مطالب ترجمه شده با متن اصلی ارسال شود.
۴. بهتر است متن را از طریق پست الکترونیکی (E-mail) برای ما بفرستید.
۵. نثر مطالب روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.
۶. مجله در رد، قبول، اصلاح وتلخیص مطالب رسیده مجاز است.
۷. در ابتدای مطالب ارسالی، واژه‌های کلیدی نوشته شود.
۸. شماره تلفن تماس و نشانی دقیق پستی حتماً نوشته شود.

● مدیرمسئول: محمد ناصری
● سردبیر: دکتر مسعود فرهانیان مقدم
● مدیر داخلی: دکتر احمد کلاه مال همدانی
● هیئت تحریریه: دکتر فضیله خانی، دکتر حبیب‌الله فصیحی، دکتر شهلا باقری، دکتر عیوضی، فریبرز بیات، ابوالفضل نفر
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک و طرح جلد: پریسا سُندسی
● نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
● صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۷۹
● تلفن: ۸۸۳۴۴۷۵۷
● نمابر: ۸۸۳۰۱۴۸۷
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
● تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
کد مدیرمسئول: ۱۰۲ کد مشترکین: ۱۱۴
● نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
● تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۷۷۳۳۶۶۵۵
● شمارگان: ۹۵۰۰ نسخه
● چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

هر کشــوری که خــود را برای تحولی بزرگ آماده می‌ســازد، بــه یقین تحولی در فلسفه و اندیشه‌ی خود به وجود آورده است و از نگاه‌های ایستا و جمود و تحجر تربیتی، به سمت دیدگاه‌ها و اندیشه‌های پویا حرکت کرده است. این‌گونه کشورها معمولاً تحول را از درون جامعه‌ی آموزش و پرورش خود آغاز کرده‌اند. «برنامه‌ی درسی ملی» نیز در همین راستا قابل تبیین اســت. آموزش و پرورش کشــور ما می‌باید از صحــت بهره‌مندی از دستاوردهای فرهنگ و تمدن بشری مطمئن شود، از فلســفه‌های غیر خودی پرهیز کند تا ضمن پرهیز از تحجر، به دام لیبرالیســم تربیتی نیز نیفتد! ازاین‌رو بایستی کوثر اندیشه پرتوان و فلسفه‌ی متعالی انقلاب اسلامی، یعنی همان اسلام ناب محمدی را در همه‌ی ابعاد به‌کار گیرد.

تاکنــون و پس از گذشــت ۳۰ ســال، بــا وجود همــه‌ی تلاش‌هایی کــه در این حوزه انجام گرفته، مبانی فلســفی آموزش و پــرورش مــا در مواردی با اندیشــه‌های لیبرالیســتی و اومانیســتی آمیخته است و فلسفه‌ها و اندیشــه‌های تربیتی و آموزشی اسلام، آن‌گونه که باید مورد تدبیر و تدوین قرار نگرفته‌اند. به همین ســبب بارها رهبر معظم انقلاب و مراجع دینی خواسته‌اند که آموزش و پرورش تحول یابد، هویت اصلی اســلامی خــود را بازیابی کنــد و آن را در همه‌ی مجراهای آموزش و پرورش جاری و ساری سازد.

پس از تنظیم «ســند ملــی آموزش و پرورش» و طی مراحل قانونی آن، برنامه‌ی درســی ملــی در دســتور کار قــرار گرفت. در ایــن برنامه مطابــق با آن‌چه در ســند ملــی آموزش و پرورش آمده اســت، مبانی فلســفی، معرفت‌شــناختی، ارزش‌شناختی، انسان‌شناختی، جامعه‌شناختی‌وروان‌شناختی، با بهره‌گیری از اندیشــه‌های اسلامی مورد تأکید و مبنای کار قرار گرفت و به حوزه‌های متفــاوت علوم و از جملــه بخش یاددهی و یادگیری پرداخته شد. بسیاری از اندیشمندان حوزه‌ی آموزش و پرورش و شــاید بهترین آن‌ها، کاری ســترگ را آغاز کردند که تا آن زمان، نسبت به انجامش کم‌لطفی شده بود. هرچنــد که این مهم با فراز و نشــیب‌های متعددی روبه‌رو شــد، اما به هر حال سندی شســته و رفته آماده گردید که قابل اعتنای فراوان است.

نکته این‌جاســت که دســت‌اندرکاران به‌خوبــی دریافتــه بودند که نمی‌تــوان از دســتاوردهای بشــری در حوزه‌ی اندیشه غفلت کرد. اما این‌بار دســتاوردهای مذکور باید با معیارهای ســنجیده‌ی اسلامی مورد مداقه قرار گیرند و به نقد عالمانه کشــیده شــوند. آن‌گاه باید از این‌گونه اندیشه‌ها، تا بدان‌جا که با مبانی اندیشــه‌ای اسلامی در تضــاد قرار نگیرد، در جهــت ارتباط فکری با دنیای بیرون از اســلام اســتفاده کرد. به یاد داشته باشیم که مسئولان محترم نیز به فراست دریافته‌اند که باید از التقاط در اندیشه و گفتمان‌های فلسفی بپرهیزند تا این‌گونه اندیشه‌ها به جای اسلام و اندیشه‌های آن قرار نگیرند.

ابعــاد و فصل‌های گوناگــون برنامه‌ی درسی ملی، هم‌چون مبانی فلسفی و علمی، اهــداف و الگوهای هدف‌گذاری، ســاختار، زمــان و محتــوا، راهبردهــای یاددهــی و یادگیــری، ارزش‌یابی پیشــرفت تحصیلی، و... نشان می‌دهند که تلاش‌های بی‌وقفه و

سرمقاله

برنامه‌ی درسی ملی گام اول

در عین حال بسیار ارزشمندی برای تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی مدارس جمهوری اسلامی ایران صورت گرفته‌اند که این می‌تواند سرآغازی متین برای پاسخ به مطالبه‌ی مقام معظم رهبری و همه‌ی آحاد ملت مسلمان ما باشد.

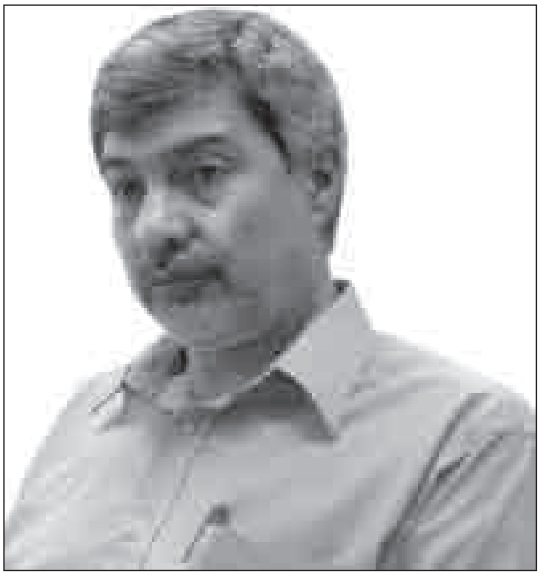
از همه مهم‌تر، این همه تلاش نباید ابتر باقی بماند و در پیچ‌وخم‌های اداری آموزش و پرورش گم شود. بلکه ضرورت دارد، اسنادی هم‌چون سند ملی آموزش و پرورش و برنامه‌ی درسی ملی را در تمامی رده‌های آموزش و پرورش و در میان اقشار مختلف جامعه ترویج کرد و از طریق آموزش و تبلیغ در سطوح گوناگون، این تحولات را به خوبی شناساند و در مسیر اجرا قرار داد. در غیر این صورت، اجرای این‌گونه موارد با مشکلات و موانع متعددی روبه‌رو خواهد شد که حتی ممکن است، عقیم ماندن این طرح‌های ملی و بسیار اثرگذار را درپی داشته باشد.

بنابراین، همتی مضاعف و تلاشی مضاعف‌تر می‌طلبد که همه‌ی دلسوزان نظام اسلامی و آحاد جامعه به آن بپردازند.

سردبیر

یک برنامه‌ی استاندارد ملی

گفت‌وگو با دکتر علیرضا عصاره



اشاره

برنامه‌ی درسی ملی و اهداف و رویکردهای آن به اندیشه‌هایی برخاسته از اسلام و مقتضیات بومی، نیاز وافری دارد. این نیاز فراوان می‌بایست از جانب اندیشمندانی خودی که در این حوزه فعالیت کرده‌اند و خود از نزدیک دست در ماجرا داشته و دارای دغدغه‌ی بومی هستند پاسخی درخور یابد. دکتر علیرضا عصاره عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی، از جمله اساتیدی است که همواره در این زمینه اندیشیده و آثار بسیاری در محافل علمی و مجله‌های علمی- پژوهشی به چاپ رسانده است. حضور و اندیشه‌های او در محافل علمی یکی از عللی بوده است که ایشان ازجمله اعضای اصلی طرح برنامه‌ی درسی ملی آموزش و پرورش باشد با او به گفت‌وگو نشسته‌ایم تا دیدگاه‌ها و اندیشه‌های او را در این زمینه جویا شویم.

❍ **جناب دکتر عصاره، لطفاً، با توجه به تحولات اجتماعی پیرامـون برنامه‌ی درسـی ملی و روش‌هـای تدریس در آن، ارزیابی خودتان را بفرمایید.**

● بنده از این‌که فرصت یافتم تا بتوانم در مورد استانداردهای برنامه‌ی درسی ملی و مسائل اجتماعی صحبتی داشته باشم، خدا را شاکرم. امیدوارم در این گفت‌وگو بتوانم آن‌چه را که شایسته برنامه‌ی درسی ملی است، به مخاطبین تقدیم کنم.

برنامه‌ی درسی ملی، سـندی است که نقشه‌ی کلان برنامه‌ی درسـی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را به‌منظور تحقق اهداف آموزش‌وپرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین می‌کند.

در حقیقت ما در برنامه‌ی درسی ملی باید نقشه‌ای داشته باشیم که در آن راه‌های رسـیدن بـه هدف، یعنی تحقق اهداف تربیتی و حتی کسب اهداف آرمانی، پیش‌بینی شده باشد. برنامه‌ی درسی ملی دارای مؤلفه‌هایی اسـت و ما در هر مؤلفه، راه‌هایی را برای رسیدن به هدف دنبال می‌کنیم. تنوع این راه‌ها نشان از وجود استانداردهایی دارد که این اسـتانداردها را با شرایط فرهنگی، ذوق‌ها، استعدادها با خواسـت‌ها، و با اقتضاهای منطقه‌ای بومـی می‌تواند خودش را متوازن کند.

این شاید یکی از ویژگی‌های مهم برنامه‌ی درس ملی است که در هر مؤلفه‌ای راه‌هایی برای رسیدن به هدف پیش‌بینی شده است. یکی از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسـی ملی که دانستن آن خیلی برای مخاطبین ما اهمیت دارد، بحث فلسفه و مبانی آن است. پیشبرد در برنامه هر کشوری و در برنامه‌ی تدوین و تألیف کتاب‌های درسی ما که الان شـاید حدود ۷۰ سال از آن می‌گذرد، یعنی در دوران معاصر معمولاً فلسفه‌ای که از دل آن هدف‌ها را گرفته‌ایم، همیشه فلسفه‌ای بوده که از غرب می‌آمده اسـت. بعد از انقلاب ما سـعی کردیم که هدف‌هایی از دل فرهنگ اسلامی‌مان طرح کنیم، ولی این هدف‌ها معمـولاً در کنار و در عرض آن هدف‌هایـی که مبنای برنامه‌ریزی درسی بوده، قرار گرفته‌اند و به نوعی خودشان مبنای اصلی نبوده‌اند.

برای اولین بار ما در برنامه‌ی درسـی ملی و در سند چشم‌انداز ملی، فلسفه‌ی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران را تدوین کردیم که این تحول بزرگی اسـت برای کشـور مـا، کتاب‌های درسـی ما و برای روش‌های تدریس ما که امروز بنده در موردش توضیح خواهم داد؛ همچنین در مورد مسئله‌ی تمرکز و عدم تمرکز. حوزه‌هـای یادگیری، سـاختار و دوره‌های تحصیلـی، ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی، و...

❍ **بـا توجه به توضیحات جناب‌عالـی می‌توان گفت که ما در گذشـته هم برنامه‌ی درسـی ملی داشته‌ایم، اما درحال حاضر می‌خواهیم نگرش فلسفی آن را تغییر دهیم. آیا منظور همین است؟**

● ما در کشـور کتاب های درسی را براساس فلسفه‌ای تولید می‌کردیم که از دل این فلسفه اهداف، حوزه‌های یادگیری، هدف‌های تفصیلی، محتوای کتاب‌ها، روش‌های تدریس و روش‌های ارزش‌یابی بیرون می‌آمد.

❍ **جناب دکتر عصاره، منظور شـما این است که همه‌ی جنبه‌های برنامه‌ی درسی که در گذشته جاری بوده، بر پایه‌ی نگرش فلسفی غرب استوار بوده است؟**

● در برنامه‌ریزی چهار مؤلفه‌ی مهم داریم: تعیین اهداف، تعیین محتوا، تعیین روش‌ها و ارزش‌یابی.

❍ **به‌صورت خاص بفرمایید که نگاه گذشته در برنامه‌ی درسی غربی یا غیر ایرانی بوده است یا خیر؟**

● قبل از انقلاب ما هدف‌هایمان را از غرب می گرفتیم؛ بدون توجه به خواسـته‌ها و نیازهای ملی‌مان. بعد از انقلاب این هدف‌ها را از کشـور خودمان می‌گرفتیم، ولی فلسفه‌ای که این هدف‌ها از آن می‌آمد، مثلاً فلسـفه ی ایده‌آلیسم بود و هنوز ریشه در فلسفه‌ی غربی داشـت. چرا فلسفه را از اسلام و فلسفه‌ی اسلامی نگیریم؟! چرا باید از حوزه غافل شویم؟ یا در روش‌های یاددهی و یادگیری، اگر روش‌هایی امروز در دنیا و در غرب مطرح هسـتند، چرا باید از آن‌ها غافل شویم؟ خیر ما این موارد را هم در برنامه‌ی درسی ملی در نظـر گرفته ایم. یعنی وقتی می‌گوییم اسـتانداردهای برنامه ی درسی ملی، ما اسـتانداردهای جهانی است، یعنی تمام یافته‌های بشر در زمینه‌ی محتوای کتاب درسی، ساختار، دوره‌های تحصیلی و روش‌هـای یاددهی ـ یادگیری موجـود در دنیا را هم وارد میدان کرده‌ایم. در جاهایی که با مکتب ما مشـکل نداشـته و سازگاری داشته است ما از آن هم استفاده کرده‌ایم. در عین حال، مواردی را که احیاناً ـ البته خیلی نادر اسـت ـ یافته‌های بشری اشکال داشته اسـت، کنار گذاشته‌ایم. یعنی اگر از فلسفه‌ی اسلامی استفاده می کنیم، معنایش این نیسـت که از دسـتاوردهای بشری و غربی در قسمت‌های گوناگون غافل بوده‌ایم، بلکه آن‌ها را هم وارد کارمان کرده‌ایم.

❍ **دریافت من از گفته‌های شـما این است که برنامه‌ی درسـی ملی، نـه در ایران و نه در هیچ کشـور دیگری تازگی ندارد. بلکه نگرشـی تحت عنوان برنامه‌ی درسی ملی وجود داشته است و در این مرحله فقط قصد تغییر نگرش برنامه را داریم. آیا منظور شـما همین است؟ لطفاً بفرمایید این برنامه را بـا توجه به روش‌های تدریس در سـایر کشـورها چگونه می‌بینید؟ موفق است یا ناموفق؟ آیا ما با توجه به نگاه، فرهنگ و جغرافیای خودمان الگویی از آن‌ها گرفته‌ایم؟**

● اولاً، در نتیجه‌گیری فرمودید که برنامه‌ی درسی ملی در دنیا وجود داشته است. بله، برنامه‌ی درسی ملی قبلاً وجود داشته، ولی برنامه‌ی ما کار نو و جوانی است. نقشه‌ی کلان برنامه‌ی درسی این امکان را می دهد که شما از بهترین استانداردها در همه‌ی مؤلفه‌ها، مثلاً مؤلفه‌ی یاددهی ـ یادگیری که بحث امروز ماست، به‌صورت متعدد و متنوع استفاده کنید. بعد این نقشه را به استان‌های کشور می‌دهید. چون یکی از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی ملی تمرکز و عدم تمرکز است.

ما برای اولین بار، فلسفه‌ی آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران را در فرایندی چند ساله تدوین کردیم. یکی از مبناهای اصلی برنامه‌ی درسی ملی ما که راهبردهای ما از آن بیرون آمد، فلسفه‌ی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است و از دل آن هدف‌هایمان را گرفتیم. این خیلی مهم است که ما هدف هایمان را برای اولین بار از فلسفه‌ی خاصی که مورد نظر بزرگان ما و بومی ما هم هست، گرفته‌ایم. کسی که فلسفه‌ی آموزش و پروش را تدوین کرده، آقای دکتر **اعرافی** است. حجةالاسلام دکتر **اعرافی** از بزرگان ما و مورد تأیید حوزه است. این برنامه به تصویب شورای عالی آموزش‌وپرورش می‌رسد و یک سند رسمی است که بزرگان ما مهر تأیید و صحت بر آن می‌گذارند.

○ جناب عصاره، وقتی از استانداردها بحث می‌کنید، چون دریافت آن‌ها با نگاه بیرونی و الگویی است، آیا برنامه‌ی درسی ملی را به چالش نمی‌کشید؟

● برنامه‌ی درسی ملی، برنامه‌ی جوانی است که استانداردهای متنوعی را که با فرهنگ و فلسفه‌ی خودی سازگاری دارد در اختیار معلم، مدیر و برنامه‌ریز قرار می‌دهد در بحث تمرکز، ما به انعطاف و عدم تمرکز روی آورده‌ایم. مناطق گوناگون کشور، براساس اختیار و اقتضاهای جغرافیایی، بومی و فرهنگی خودشان، می توانند آن‌چه را که بهتر جواب می‌دهد، از آن انتخاب کنند. مثلاً فرض کنید، جایی مثل استان ایلام، ممکن است پس از آزادسازی برنامه‌ی درسی، اعلام کند که مثلاً ۲۰ درصد برنامه را خودش تدوین می‌کند. اما اصفهان، به‌خاطر توانایی بیشترش ممکن است بتواند تا۸۰ درصد برنامه را خودش تولید کند.

بنابراین، برنامه‌ی درسی نقشه‌ی کلانی است و یکی از دستاوردهای روز دنیا محسوب می‌شود که در حقیقت به برنامه‌ریزان صاحبان اندیشه‌های تعلیم و تربیت و معلمین چارچوبی می‌دهد تا در آن طیفی که استاندارد هم هست، خودشان جستو جو و انتخاب کنند. مثلاً فرض کنید، شما به معلمی ۱۰ کتاب بدهید و بگویید از این ۱۰ کتاب، هر کدام را که دوست داری، انتخاب کن. البته لزومی هم ندارد که فقط یک کتاب را انتخاب کنی. براساس علاقه خودت و دانش‌آموزانت، کتاب را انتخاب کن.

ما برای تدوین برنامه‌ی درس ملی از تجارب کشورهای دنیا استفاده کرده‌ایم. کشورهای دارای برنامه‌ی درسی ملی سه دسته هستند: کشورهای دارای نظام‌های متمرکز ـ مثل کشور ما که اکنون نظام متمرکز دارد ـ کشورهای کاملاً غیر متمرکز، و کشورهای نیمه متمرکز. ما برنامه‌های این کشورها را مطالعه کرده ایم و تجارب و ارزش‌یابی‌های برنامه‌ی آن‌ها را دیده‌ایم و براساس آن، برنامه‌ی درس ملی خودمان را تدوین کرده‌ایم. در باره‌ی این‌که فرمودید آیا برنامه‌ی درس ملی ما به چالش کشیده می‌شود، باید توضیحی بدهم. در دنیای امرروز، مثلاً در انگلستان، اندیشمندان تربیتی دو نظر درباره‌ی برنامه‌ی درس ملی دارند: یک نظر این است که استانداردهای مذکور باعث می شوند، سیستمی فراهم شود که افراد بتوانند در چارچوب واحدی عمل کنند. بنابراین خیلی خوب و ارزشمند است. نظر دیگر این است که اگر ما افراد را در چارچوب مشخصی قرار دهیم، این به معنای جلوگیری از خلاقیت‌های این افراد است. بنابراین، داشتن برنامه‌ی درسی ملی بعضی از خلاقیت ها را از بین می‌برد. مثل نظام تک کتابی و نظام متمرکزی که معلم و مدیر و همه‌ی دست‌اندرکاران در نظام معینی قرار می گیرند و باید خلاقیت را کنار بگذارند.

این انتقاد در دنیا بر برنامه‌ی درس ملی وارد شده است، اما در مجموع باید عرض کنم که الان کشورهای متعددی در دنیا، مثل نیوزلند، ژاپن، هندوستان و چین، نظام‌های برنامه‌ی درس ملی دارند و طبق ارزش‌یابی‌هایشان توفیقات خوبی را کسب کرده‌اند.

○ آیا می‌خواهیم یک برنامه‌ی استاندارد ملی داشته باشیم؟ با توجه به فلسفه‌ی غنی و پر بار فرهنگی و دینی که داریم، آیا می‌توانیم ارائه‌دهنده‌ی استانداردهای برنامه‌ی درسی ملی به سایر کشورها باشیم؟

● بنده به دلیل این‌که هم مشاور علمی طرح برنامه‌ی درس ملی، و هم مسئول کمیته‌ی راهبردهای یاددهی ـ یادگیری و ارزش‌یابی تحصیلی بوده‌ام، از عملکرد کمیته‌های دیگر، مثل کمیته‌ی تمرکز و عدم تمرکز، تولید محتوا و رسانه‌ها، یا کمیته‌ی ارزش‌یابی برنامه‌درسی اطلاع دارم. همه‌ی ما تلاشمان این بوده است که استانداردهای خوبی را از دنیا در رابطه با کارمان در بیانیه‌ها و حوزه‌های تدوین وارد کنیم. بنابراین می‌توانیم ادعا کنیم که همکاران من در حوزه‌های گوناگون کوشیده‌اند که در این برنامه‌ی درس ملی، آن دسته از استانداردهای جهانی را ارائه کنند که مورد توافق فلسفه ی آموزش‌وپرورش ما هستند.

○ ممکن است مصادیق را هم بیان کنید؟ ساختار تغییرات اجتماعی در ایران با سایر کشورها متفاوت است. با توجه به این تفاوت، مبانی برنامه و الگوهای آن چگونه هستند؟

● روی مبانـــی خیلی بحث کردیم و صحبت‌ها و چالش‌های زیادی بود. به‌خصوص که ما هدف هایمان را از دل مبانی اسلامی می‌گرفتیم و بعضی از دوســتان اســتدلال می‌کردند که اهداف ما باید زمینی قابل وصول، قابل تعریف و در دســترس باشند. بعضی‌ها می‌گفتند، بعضـــی از بحث‌های آرمانی، مثل «حیات طیبه»، ممکن است در این دنیا قابل وصول نباشند. این موضوع خیلی مورد بحث و جـدل ما بود. ولی مـــا روی حداقل‌هایی توافق کردیم؛ یعنی روی هدف‌ها و آن‌چه که در دنیای ما به‌طور نســبی قابل دسترسی باشد. ما با هم توافق کردیـــم و در اهدافمان مصادیقی را در نظر گرفتیم که قابل وصول و قابل تعریف باشــند و بایـــد در ارزش‌یابی‌هایمان تحقق یابند.

ما در ارزش‌یابی دو مســئله داریم: یکی محصول یک برنامه‌ی یک‌ساله، و یکی هم پیامد. محصول از دل نظام بیرون می‌آید. آدمی از سوم راهنمایی بیرون می‌آید که فرض می کنیم، نمره‌ی او هم خوب باشد. اما پیامد چیست؟ این است که توقع اجتماعی ما را برآورده کند. آن‌چه که جامعه از نظر اخلاق، ایمان، اعتقاد، صلاحیت‌های عمومی و اجتماعی، ... انتظار دارد. در این زمینه شــکاف عمیقی وجود دارد. یعنی محصولی که بیرون می‌آیـــد، حتی برای بچه‌هایی که نمرات خوب دارند و از نظر استانداردها و نمرات محصول خوبی هستند، اما پیامدهای جامعه آن‌ها را قبول ندارند. چنین محصولی نمی‌تواند به توقعات من جواب بدهد.

ما ســعی کردیم در برنامـــه‌ی درس ملی، تـــا آن‌جا که امکان دارد، واقع بینانه‌ترین توقعات اجتماعی را بیاوریم و در هدف‌هایمان بگنجانیم تا این فاصله و شــکاف به حداقل برسد. کشورهایی مثل ژاپن موفق شـــده‌اند این شکاف را کاهش دهند. هرجا که شما بین توقعات اجتماعی از محصولات تعلیم و تربیت و آن چه که از تعلیم و تربیت بیرون آمده است، شکاف عمیقی می‌بینید، نشان از کم توقعی برنامه‌های درسی شما دارد.

❍ در مطالعـــه‌ای که روی برنامه‌ی درســی ملی داشــتم، مبانـــی هستی‌شــناختی، انسان‌شــناختی، جامعه‌شــناختی و ارزش‌شــناختی را دیـــدم و از «نفـــس مطمئنـــه» در برنامه‌ی درســی ملی ســخن گفته شـــده بود. ســؤال این است که آیا خروجی‌هایمان دارای هویتی با نفس مطمئنه خواهند بود؟ آیا برای رســیدن به این نقطه‌ی متعالی می‌دانیم با چه افرادی و از چـه طبقات اجتماعی ـ خانواده‌ی مربی و متربی ـ و ســایر عناصر مواجه هســتیم؟ آیا این جایگاه‌های اجتماعی را برای چنین خروجی متعالی، راهبردی دیده‌ایم یا در متن به‌نوان یک تعریف می ماند؟

● ما در بحث روش‌های یادگیری، پیش فرض‌هایی را مطرح کرده‌ایم و براساس این پیش فرض‌ها، تلقی از معلم و مربی، محیط و متربی در نظر گرفته‌ایم؛ همی‌طور اصول حاکم بر یاددهی و یادگیری را. بنابراین...

❍ جناب عصاره، آیا پایگاه اقتصادی و اجتماعی افراد را در این برنامه در نظر داشته‌اید؟

● به نظـر ما، نفس مطمئنه باید در یـــک نظام کلی دیده شود. یعنی ما نمی‌توانیم به دانش‌آموز بگوییم که به نفس مطمئنه برسد، ولی معلمی داشته باشد که خودش فاقد این ویژگی‌ها باشد. از نظـر مـــا دو محیط وجود دارد: محیط داخلی مدرســـه و محیط

برای اولین بار ما در برنامه‌ی درسی ملی و در سند چشم‌انداز ملی، فلسفه‌ی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران را تدوین کردیم که این تحول بزرگی است برای کشور ما، کتاب‌های درسی ما و برای روش‌های تدریس ما

اجتماعی. ما در این‌جا دیده ایم که محیط‌های خانواده و جامعه باید در کنار هم باشند تا این کلی و نظام، با تأثیرش بتواند نفس مطمئنه تولید کند. وضع اقتصادی بخش دیگری است که به دولت مربوط می‌شـود. **مازلو**، در تبیین سلسله مراتب نیازها می‌گوید که اولین نیازهای شـما نیازهای فیزیولوژیکی است. امروز هم آزمایشات و تحقیقات نشـان می دهند، اگر دانش‌آموزی از نظر مواد غذایی و نیاز بدن که اقتصاد خانواده باید آن را تأمین کند، در وضع مناسبی نباشد، یادگیری او نسبت به کسی که از این وضع برخوردار است، کمتر خواهد بود؛ هرچند بهره‌های هوشی و ظرفیت یکسان داشته باشند.

ما معتقدیم و سر کلاس برنامه‌ریزی درسی هم همین را می گوییم که مربی باید بستری ایجاد کند که بیشترین رشد را برای فراگیرنده به‌وجود آورد. چون فعالیت فراگیرنده باعث رشـد او می‌شـود. حالا اگر مؤلفه‌ای دیگری در جامعه مؤثر باشـند، وضع فرق می کند. مثلاً فرض کنید، در جامعه‌ی ما انسان‌ها و خانواده‌ها که دانش‌آموزان هم جزو خانواده‌ها هستند، باید از حداقل معیشت برخوردار باشند؛ همان خانواده‌هایی که خروجی همین نظام خواهند شـد. باید حداقل‌ها را داشته باشند. فقط ما نیستیم که باید مبانی تعلیم و تربیت را در نظر داشته باشیم، جامعه‌ی ما هم طبق قانون اساسی برای خودش مبانی معینی دارد. مبانی باید آن جا هم درست عمل کند و حمایت لازم را از خانواده‌ها و آحاد جامعه به عمل آورد.

❍ می‌فرماییـد، خیلی از سـازمان‌های دیگر باید در کنار سازمان آموزش‌وپرورش این برنامه را در عمل حمایت کنند و به نقطه‌ی متعالی برسانند؟

● ما می‌خواهیم بچه‌ها را از سـن پیش دبسـتانی به مدرسه بیاوریم ولی این چیزی که به ما داده می شـود در «الگوی سیب» در برنامه‌ی درسی ملی «ارزش‌یابی زمینه» مطرح شده است. آن‌جا گفته می شود که در ارزش‌یابی افراد، اول باید زمینه را داشته باشید. اگر آدمی که به نظام شما آمده است، از نظر اقتصادی و معیشتی و یا از نظر اجتماعی از آن بستر لازم برخوردار نیست، شما نمی‌توانید بگویید تقصیر این بچه اسـت؛ تقصیر آن زمینه اسـت. زمینه باید درسـت شود. همه‌ی نهادهای اجتماعی که مسئولیتشان با نظام و حاکمیت است، باید این زمینه را فراهم کنند تا محصول، محصول مناسبی باشد.

❍ جنـاب دکتر، با توجه به سـؤالات قبلی‌ام، می خواهم توضیح دهید آیا برای تربیت متربیان در برنامه‌ی درسی ملی پیش‌بینی لازم شـده اسـت؟ آیا مربیان به این سطح رسیده را داریـم یا خیر؟ اگـر فرض را بر این بگذاریم که مربیانی را برای راهبردی کردن برنامه داشته باشیم، آیا توانایی محقق سـاختن آن هویت متعالی را هم می‌توانیم هم زمان در آن‌ها تولید کنیم؟ برنامه چه می‌گوید؟

● مربی باید به‌عنوان یک الگو و اسـوه‌ی اخلاقی، معنوی و علمی در نظر گرفته شود. حالا این‌که چنین معلمی از نظر اخلاقی چگونه پرورش یابد، لازم اسـت ببینید چه ملاک‌های علمی باید داشته باشد. در پروژه‌ای وضع درس ریاضی دانش‌آموزان ما بررسی و معلوم شد، نسبت به دانش‌آموزان کشورهای دیگر ضعیف هستند. وقتی بررسی می‌کنیم می‌بینیم یکی از علت‌های اساسی این ضعف معلم است. معلمی که می‌رود سر کلاس و ریاضی درس می دهد، خـودش در مورد آن‌چه که باید یاد بدهد، علم لازم را ندارد. معلم باید از نظر علمی درجه‌ی بالایی داشـته باشد. البته این موضوع نسبی اسـت. ما هیچ وقت مطلق را در نظر نمی‌گیریم. ملاک‌ها نسبی هستند و به شکل نسبی، معلم ما از نظر علم، معرفت، تقوا و آن نفس مطمئنه، باید ویژگی‌ها و شـرایط لازم را داشته باشد. حالا اگر نداشت چی؟ چه کسی مسئول است؟ مسئولش نهادهایی هسـتند که مسـئولیت پرورش او را برای نظام تعلیم و تربیت ما برعهده دارند.

❍ ابعادی که در مورد برنامه‌ی درسی ملی مطرح کردید، بـا توجه به تحولات اجتماعی و روش‌های تدریس در جامعه ما چه نسبتی با مبانی اسلامی ما دارند؟

● تقریباً می‌توانم بگویم، نسـبت بسیار بالایی دارند. زیرا در سند ملّی‌مان، به‌خصوص در برنامه‌ی درس ملی، نفراتی و عزیزانی مسـئول این کار بودند. مثـلاً در برنامه‌ی درس ملی، جناب آقای **ذوعلم** که در مسائل اسلامی آدم بسیار بااطلاعی هستند و الگوی هدف‌ها را برای برنامه‌ی درسی ملی تدوین کردند، مسئول این‌کار بودند. عمده کار ما در برنامه‌ی درس ملی، از مبانی فلسفی گرفته تا ارزش‌های اعتقادی، حاصل کار ایشـان اسـت که ما استفاده کردیـم. مثلاً در درس روش‌های یاددهی و یادگیری که خود بنده مسئولیت آن را داشتم، عمدتاً براساس مؤلفه‌های تربیتی که ایشان از دل نظام دینی و اعتقادی ما به‌دست آورده‌اند، مؤلفه‌های ارتباط با خدا و جامعه و خویشتن و مؤلفه‌های عمودی و افقی، روش‌های یاددهی و یادگیری را بیـرون آوردیم. بنابراین، بین این برنامه‌ی درس ملی و ارزش‌های دینی و اعتقادی ما نسـبت بسـیار خوبی وجود دارد.

❍ لطفـاً نمونه‌هایی را به‌عنوان مصادیق نگاه دینی بیان کنید؟

● ما در روش‌های یاددهی و یادگیری‌مان و محتواهایی که آن‌ها را در درس‌هایمان به‌کار می‌گیریم، همین چهار ارزشـی را که گفتم، مدنظر داریم. من مجبورم برگردم به قسمت اول بحث.

مثلاً فرض کنید که تفکر و تعقل، ایمان و باور، علم و معرفت، و اخلاق و عمل، عناصر اصلی شکل‌دهی و ارتقای هویت انسان باشند. این‌که از جمله مبانی انسان‌شناختی ما هستند و همه‌ی انسان‌ها از حقوق ذاتی برابر برخوردارند. ضمن این‌که طبیعت و فطرت مشترک دارند، دارای خصوصیات متفاوت فردی، قومی و فرهنگی هستند.

یکی از مهم‌ترین مصادیق ارزش‌ها، ارزش‌های مرتبط با خدا هستند. یعنی انسان در رابطه با همه‌ی این مؤلفه‌ها، باید با خدا مرتبط باشد. توحید، قرب الی‌الله، عبودیت و حیات طیبه، در رأس همه‌ی ارزش‌ها و مصادیق حقیقی غایت زندگی انسان‌هاست. محورهای اساسی ارزش‌ها عبارت‌اند از: تفکر، تعقل، حکمت، ایمان به مبدأ و معاد، علم و معرفت و بصیرت، کار مفید و عمل صالح و اخلاق کریم که این‌جا باید مرتبط با خدا باشد. مثلاً «ارزش‌های مرتبط با خود» یک مصداق است. چه ارزشی مرتبط با خوداست؟ عمل مبتنی بر ایمان و تفکر. یعنی کاری که می‌کنیم، مبتنی بر ایمان باشد با قصد و نیت قرب به خداوند باشد. یا کسب روزی حلال. یعنی درامدمان از چه راهی به‌دست آمده است. هم‌چنین، ارزش‌های مرتبط با خلق، ارزش‌های مرتبط با جامعه و کشورهای زیرمجموعه‌ی امت اسلامی.

○ اثرگذاری فناوری را چه‌طور می‌بینید؟

● همان‌طور که گفتم، در دنیا اوضاع اجتماعی تغییر کرده و تغییر بسیار سریع رخ می‌دهد. امروز دنیا با توجه به شرایط ارتباطی و اطلاعاتی یک دهکده کوچک شده و کار با رایانه در دستور قرار گرفته است. افراد اطلاعات مورد نیاز خود را از دورترین نقاط به‌دست می‌آورند. در این شرایط، فناوری اطلاعات کجای کار ما قرار گرفته است؟

○ جناب دکتر بحث من فقط فناوری اطلاعات نیست، خود تکنولوژی است. مغایرت‌های آن با بعضی مسائل اخلاقی و شرعی ما و عرف و پذیرش عرفی آن‌ها مطرح است.

● الان در برنامه‌ی درسی هم ICT داریم و هم IT. به‌کارگیری آموزش اطلاعاتی و یا به کارگیری رایانه در یادگیری. به زبان روشن‌تر، به‌کارگیری اطلاعات به کمک رایانه. این‌ها چیزهایی است که داریم؛ فناوری‌هایی که می‌توانند به کمک یادگیری بیایند. برای مثال، فرض کنید بچه‌های ما با یک روش قدیمی در هنرستان درس می‌خوانند. فناوری جدیدی وارد بازار شده است و آن‌ها بی‌اطلاع‌اند. وقتی آن‌ها از هنرستان فارغ‌التحصیل می‌شوند، با آن‌چه که در بازار وجود دارد، آشنا نیستند و سوادشان فایده ای ندارد. آن‌ها باید به نوعی تربیت شوند که بتوانند دانش خود را به روز نگه دارند. صاحب نظری می‌گوید: در دنیای ما آن قدر سرعت اطلاعات بالاست که امکان دارد، کتابی که امسال درس می دهیم، مطالبش تا آخر سال تغییر کند. ماچه کار کنیم که از دنیا عقب نمانیم؟ در جامعه‌ی جهانی که این قدر سریع تغییر می کند، ما باید به جای کتاب درسی مبانی فکری و مبانی حل مسئله به متربی بدهیم تا بدانی چگونه باید با مشکلاتش مواجه شود و چگونه آن‌ها را حل کند. مبانی خدمت کردن را باید به آن‌ها یاد بدهیم. در جامعه‌ای که زندگی می کنی، اگر می‌خواهی خدمت بگیری، باید خدمت کنی.

برنامه‌ی درس ملی، برنامه‌ی جوانی است که استانداردهای متنوعی را در اختیار معلم، مدیر و برنامه‌ریز قرار می‌دهد. مناطق گوناگون کشور، براساس اختیار و اقتضاهای جغرافیایی، بومی و فرهنگی خودشان، می توانند آن‌چه را که بهتر جواب می‌دهد، از آن انتخاب کنند

❍ در برنامه‌ی درسی ملی، نگاه بیشتر فلسفی بوده یا علمی، یا فلسفی ـ علمی به معنای فلسفه و علم بوده است؟ با گرایش و نگرش اسلامی؟

● این نگاه هم فلسفی و هم علمی است، چون ما نگاه فلسفی را هم نگاه علمی می‌دانیم. ما سعی کردیم، از دل قرآن احادیث، نوشته‌ها، صحبت‌ها و مصاحبه‌ها، و نیز از طریق تحقیق و پژوهش، پیشینه‌های تجربی کار را در این تدوینمان به‌کار بگیریم. برای تدوین برنامه‌ی درسی ملی هفت پژوهش بزرگ سفارش داده شد و از دل تحقیقات، بیانیه‌های ما و این کار بیرون آمده است. بنابرین من می‌توانم بگویم کار ما، کاری علمی ـ فلسفی یا به بیان دیگر، نظری پژوهشی و نظری تجربی بوده است.

❍ با نگرش و گرایش اسلامی؟

● بله!

❍ دیدگاه‌های بزرگان اثرگذار در میل شما برای برنامه‌ریزی یا گرایش به سمت برنامه‌ی درسی ملی، بیشتر در چه حوزه‌ای بوده‌اند؟ این بزرگان و شاخص‌های صحبت‌ها و مطالبشان چه بوده که این میل را ایجاد کرده است؟ چون مطرح شدن برنامه‌ی درسی ملی به معنی این است که ما احساس کمبود کردیم در این حوزه!

● یکی از پژوهش‌های ما در فلسفه، برداشت‌های تربیتی در زمینه‌ی تعلیم و تربیت از امام راحل بزرگوارمان و همین‌طور مقام معظم رهبری بود. ولی در عین حال، ما از نظرات بزرگان حوزه هم استفاده کردیم؛ از جمله شهید آیت‌الله مطهری، شهید آیت‌الله بهشتی، علامه طباطبایی، **آیت الله مصباح**، **آیت الله جوادی آملی**، آقای **دکتر محمدیان** و بسیاری از بزرگانی که ما در نشست‌های مختلف با آن‌ها بوده‌ایم و مطالب را با آن‌ها در میان می‌گذاشتیم. هر دو سه ماه یک‌بار هم، جلسه‌ای با حوزه‌ی علمیه‌ی قم داشتیم و یافته‌هایمان را با آن‌ها در میان می‌گذاشتیم و از آن‌ها الهام می‌گرفتیم. در یک تعامل و ارتباط نزدیک با حوزه‌ی علمیه این‌کار انجام شد.

❍ ایا از دیدگاه‌های شهید بهشتی و شهید مطهری استفاده کرده‌اید؟

● ما نظرات و نگاه شهید مطهری، شهید بهشتی، شهید باهنر، و همه‌ی این بزرگان را فرا تحلیل کردیم و یافته‌ها را بیرون آوردیم و از نکاتی که مربوط به ما می شد، استفاده کردیم ما تقریباً توانستیم، برای برنامه‌ی درسی ملی، بزرگان تعلیم و تربیت و برنامه‌ی درسی را به‌عنوان «شورای تدوین و تولید» به‌کار بگیریم، مثل دکتر **مهرمحمدی**، **دکتر ملکی** و خانم **دکتر علم‌الهدی**، و دوستانی که در کمیسیون‌ها بودند، مثل دکتر **کیامنش**. تقریباً بزرگان تعلیم و تربیت را در کمیته‌های گوناگون به‌کار گرفتیم. کسی نیست که در جریان تدوین برنامه‌ی درسی ملی نبوده باشد.

❍ برای تحول، تغییر نسل لازم است یا می‌توان برنامه‌ای داشت که مبانی آن در تغییر نسل تغییر نکند و نسل‌های آتی

اعتقاد به خدا و دین و علاقه به ارزش‌ها، چون در فطرت انسان‌هاست، تغییری در آن حاصل نمی‌شود. این ما هستیم که به تناسب شرایط و تحولات باید زبان و گفته‌هایمان را تنظیم کنیم. مثلاً دین را طوری معرفی کنیم که پیش فرزندانمان احترام داشته باشیم و آن‌ها هم به بزرگان احترام بگذارند

براساس این مبانی، تغییرهای زمانی و مکان را برای خودشان ایجاد کنند و مبانی را تغییر ندهند؟

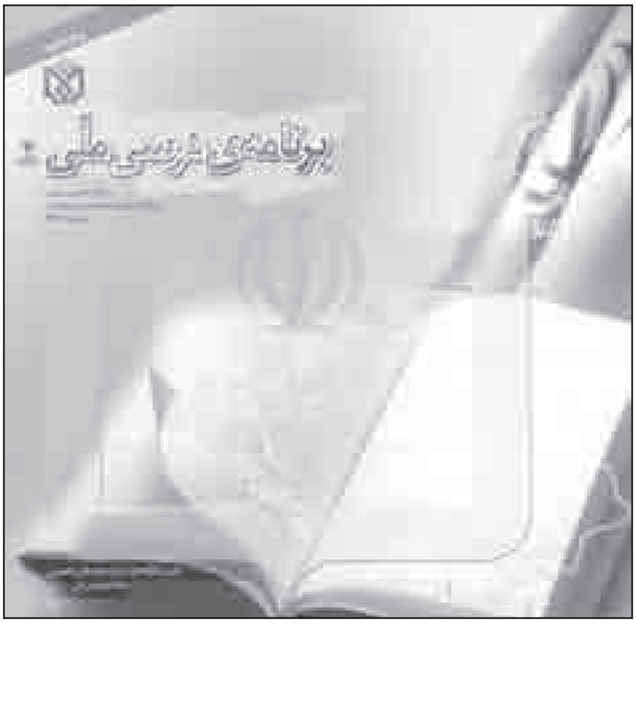
● نسل‌های بعدی نسبت به مبانی ما قدری تغییر کرده‌اند. این شکاف‌ها و تغییرها ناشی از چه چیزی است؟ شاید تلویحاً برنامه‌های درسی و اجتماعی ما موجب این تحولات بوده‌اند. ما چه‌کار باید بکنیم که همسان تحولات، مبانی ارزشی برای فرزندان حفظ شود؟

در این زمینه تحقیقی «شورای عالی جوانان» انجام داد و خود من هم در سال ۱۳۸۳ تحقیقی در «سازمان اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران» داشتم. تحقیقی که شورای عالی جوانان انجام داد، به دنبال پاسخ این پرسش بود که: «علت فاصله‌ی بچه‌ها و جوانان و نسل‌های موجود با مبانی ارزشی پدران خود چیست؟» ضمن این که ما تقریباً می‌دانستیم و می‌دانیم، ارزش‌هایی که برای نسل ما درجه‌ی اول بوده، درجه‌ی آن برای بچه‌های ما مقداری پایین‌تر آمده است. خود من هم در تحقیقم که هم مبانی دینی داشت و هم مبانی اجتماعی و فرهنگی و از پدر و مادرها پرسیده بودم، چه نگرانی‌هایی برای بچه‌های خود دارند. از بچه‌های دبیرستانی‌شان هم سؤال کرده بودم که نیازهایشان برای یک زندگی خوب چیست؟

در هر دو تحقیق به این نتیجه رسیدیم که ظاهراً دوستی بچه‌ها، یعنی نسل‌های بعدی، با خدا و باورهای دینی و اعتقادی‌شان بعضاً رفته‌رفته کم‌رنگ‌تر می شود. در حالی‌که این روش‌های برخوردی ماست که متناسب با آن‌ها نیست و آن‌ها در حقیقت از آن روش‌ها ناراحت هستند و ما فکر می‌کنیم که در مبانی اعتقادی‌شان تغییری پدید آمده است. براساس یافته‌های تحقیقم، اولین نگرانی پدر و مادران اعتیاد بچه‌هایشان است هم‌چنین، نگران‌اند که مسائل اجتماعی بچه‌هایشان را به بزهکاری بکشاند. بچه‌ها نوشته بودند که نیازمند کانون خانوادگی هستند؛ نیازمند این‌که پدر و مادر با آن‌ها رفتار مناسب و خوبی داشته باشند. نوشته بودند که پدر و مادرمان در خانه روابط خوبی با ما ندارند. برنامه‌های مدارس ما طوری است که ما را زده می‌کند. افرادی که دین را به ما می‌آموزند، شرایط دینی را طوری با ما مطرح می‌کنند که با سلیقه و تفکرات ما هم‌خوانی ندارد.

چه نتیجه‌ای می‌خواهم از این صحبت بگیرم؟ اعتقاد به خدا و دین و علاقه به ارزش‌ها، چون در فطرت انسان‌هاست، تغییری در آن حاصل نمی‌شود. این ما هستیم که به تناسب شرایط و تحولات باید زبان و گفته‌هایمان را تنظیم کنیم. مثلاً دین را طوری معرفی کنیم که با دین فطری آن‌ها تعارض نداشته باشد تا پیش فرزندانمان احترام داشته باشیم و آن‌ها هم به بزرگان احترام بگذارند. در دوران ما، پدر می‌گفت تو باید تمام سال بیایی کنار من زحمت بکشی بعد برو درس بخوان. دَرست هم که تمام شد، بیا پیش خودم. خب این توقع از بچه‌ی الان امکان‌پذیر نیست. امروز در جامعه تحول به وجود آمده و شرایط عوض شده است. اگر من این نگاه و توقع را داشته باشم، مسلماً به مشکل می‌رسم و بچه‌ی من از روش‌ها و ارزش‌های من فاصله می‌گیرد. ما در تدوین برنامه‌ی درسی ملی سعی کرده‌ایم زبان مشترک و تلقی از متربی و خانواده را به‌گونه‌ای تعریف کنیم که این شکاف‌های نسلی تا حدود زیادی کاهش پیدا کنند.

اگر آدمی که به نظام شما آمده است، از نظر اقتصادی و معیشتی و یا از نظر اجتماعی از آن بستر لازم برخوردار نیست، شما نمی‌توانید بگویید تقصیر این بچه است؛ تقصیر آن زمینه است. زمینه باید درست شود. همه‌ی نهادهای اجتماعی که مسئولیتشان با نظام و حاکمیت است، باید این زمینه را فراهم کنند تا محصول، محصول مناسبی باشد



نگرش دانش‌آموزان به درس

پژوهش

فریبرز بیات

دانش‌اموزان در مورد دروس گوناگون چگونه فکر می‌کنند؟ چه برداشت و طرز تلقی ایی از محتوا، کاربرد و فایده‌ی دروس دارند؟ این طرز فکر از کجا ریشه می‌گیرد و چه عواملی انان را شکل می‌دهند؟ و بالاخره این که تاثیر این نگرش‌ها و طرز تلقی‌ها در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌اموزان چه‌قدر است؟ این مقاله سعی دارد پاسخ چنین پرسش‌هایی را با بررسی و تحلیل ثانویه‌ی اطلاعات حاصل از یافته‌های پژوهش‌های مختلف روشن کند. لازم به یاداوری است که این بررسی شتابزده و گذرا بر مبنای منابع محدود و در دسترس انجام شده‌است و بیش از ان که توانسته باشد به بررسی عمیق موضوع بپردازد به طرح مساله و اهمیت وضرورت برای ان پرداخته است. قبل از پرداختن به پاسخ پرسش‌ها، ناگزیر از توضیح چند مفهوم پایه و اساسی هستیم که ادبیات موضوع را تشکیل می‌دهند و پژوهش‌های متفاوت در پرتو چنین مفاهیم و نظریه‌هایی به موضوع پرداخته‌اند.

نگرش

«نگرش»[1] عمیق‌ترین لایه‌ی رفتار هر فرد را تشـکیل می‌دهد و از این نظر، تأثیر پایداری در شکل دهی به رفتار، مواضع و جهت‌گیری‌های اشخاص نسبت به پدیده‌ها و محیط پیرامون خود دارد. تعاریف متفاوت و گوناگونی از نگرش به‌عمل آمده که برخی از آن‌ها بدین قرارند:

- حالـت عاطفی مثبت یا منفی نسـبت به یک موضوع [گنجی، ۱۳۸۰].
- ترکیب شناخت‌ها و احساس‌ها، و آمادگی برای عمل به یک چیز معین را، نگرش به آن چیز می‌گویند [کریمی، ۱۳۷۹].
- واکنش عصبی، مثبت یا منفی نسبت به یک معنی یا شی ملموس [پیشین].

از نظر **گوردن آلپورت**، از صاحب نظران برجسـته‌ی روان‌شناسی اجتماعی، نگرش یک حالت روانی و عصبی است که از طریق تجربه‌ی سازمان یافته، تأثیری هدایت کننده یا پویا بر پاسخ‌های فرد در برابر تمامی اشیا یا موقعیت‌هایی دارد که به آن مربوط می‌شوند [پیشین].

هم‌چنین، در تعریف **فریدمن** و همکارانش، نگرش نظامی بادوام وصف شده که شامل سه عنصر شناختی، احساسی و «تمایل یا آمادگی برای عمل» است.

با توجه به تعاریف مذکور به نظر می‌رسد، اغلب روان‌شناسان اجتماعی تقریباً روی تعریفی از نگرش اتفاق نظر دارند که شامل سه بعد یا عنصر اصلی است [رحمانی، بی‌تا]:

● **عنصر شناختی** که بعد اول نگرش را تشکیل می‌دهد و شامل اعتقادات و باورهای شخص درباره‌ی یک شیء، اندیشه یا موقعیت است. افراد نسبت به پدیده‌ها و آن‌چه که در محیط پیرامون آن‌هاسـت، داده‌ها، اطلاعات و شـناخت مختلف و متفاوتی را کسب و پردازش می‌کنند که این شناخت، اطلاعات و ادراکات و بنیاد اعتقادات و باورهای آن‌ها را شکل می‌دهد.

بخشی از تفاوت نگرش افراد نسبت به یک پدیده، از میزان شناخت و اطلاعات آن‌ها نسبت به آن پدیده سرچشمه می‌گیرد. مثلاً میزان شناخت و اطلاعات دانش‌آموز از درس جامعه‌شناس، فیزیک، شیمی یا ریاضیات و چگونگـی کاربرد آن در زندگی فردی و اجتماعی یا موقعیت شـغلی و حرفه‌ای آینده، در نگرش او نسـبت به آن درس نقش بسـزایی خواهد داشت. [پیشین]

● **عنصر احساسی یا عاطفی** که بعد دوم نگرش محسوب می‌شود، به زعم بعضی از روان‌شناسان اجتماعی، هم‌چنان که در تعاریف قبلی نیز ذکرش رفت، مهم‌ترین عنصر نگرش است.

انسـان‌ها با توجه بـه عقاید و باورهای خود، نسـبت به پدیده‌های پیرامون احساسات و عواطف متفاوتی پیدا می‌کنند. این احساسات شکل دو قطبی به‌خود می‌گیرند: مثلاً دوستی یا دشمنی و عشق یا نفرت. البته این احساسات همواره شکل قطبی و حداکثری ندارند و گاهی حالت خنثا یا؟ نیز در تمایلات و احساسات افراد نسبت به اشخاص و پدیده‌ها به چشم می‌خورد. [پیشین]

● **عنصر تمایل یا آمادگی برای عمل**، سومین عنصر نگرش و بعد رفتاری آن است که واکنش و پاسخ‌گویی به آن پدیده یا شخص را به شیوه‌ای خاص شکل می‌دهد. [پیشین]

کسـی که نسـبت به یک پدیده یا کار و فعالیت تمایل مثبت دارد، تمایل و آمادگی بیشتری برای انجام آن کار یا فعالیت خواهد داشت. مثلاً دانش‌آموزی که به پزشکی علاقه دارد، به‌طور طبیعی باید به دروسی چون زیست‌شناسی یا شیمی علاقه‌ی بیشتری نشان دهد.

اکنون پس از روشن شدن تعریف و عناصر نگرش می‌توان به سؤالات اصلی این مقاله پرداخت که نگرش دانش‌آموزان نسبت به دروس مختلف چیست و چه برداشت و تلقی از محتوا، کاربرد و فایده‌ی دروس دارند. این نگرش‌ها از کجا سرچشمه می‌گیرند و علل و عوامل آن‌ها کدام است؟ در نهایت این‌که نگرش دانش‌آموزان نسبت به دروس بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنان چه تأثیر داشـته است؟ در پاسـخ به چنین پرسش‌هایی، پژوهش‌های متعددی در کشورهای جهان صورت گرفته‌اند که محصول آن‌ها مفاهیم، نظریه‌ها و ادبیات غنی در این حوزه‌ی موضوعی است. اما متأسفانه در کشور ما کمتر به چنین مسائل و موضوعاتی در پژوهش‌ها توجه شده‌است. اگر هم شده، در حد پایان‌نامه‌های دانشجویی و پژوهش‌های کم دامنه و غیر قابل تصمیم بوده است. به همین دلیل در این مقاله، در پرتو یافته‌ها و ادبیات نظری شکل گرفته در این زمینه، به تحلیل ثانویه‌ی برخی از داده‌ها و یافته‌های در دسترس در این زمینه‌ی می‌پردازیم. یافته‌های پژوهشی بیشتر نقاط دنیا بر این تأکید دارند که بین نگرش دانش‌آموزان نسبت به دروس و عملکرد و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه‌ی مستقیم و مثبت وجود دارد.

محققان بر این باورند که بخش قابل توجهی از تغییرات پیشـرفت تحصیلی دانش‌آموزان در یک درس مشخص، از نوع نگاه و طرز تلقی آنان نسبت به آن درس نشئت می‌گیرد.

«انجمن بین‌المللی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی»، در مطالعه‌ای روی دانش‌آموزان ۱۳ ساله طی سال ۱۹۶۴، به این نتیجه رسید که در تمامی سـطوح تحصیلی مورد مطالعه، چه در بررسی‌های به‌عمل آمده در بیشتر کشورها، و چه در مطالعات درون نظام‌های آموزشی هر کشور، بین نگرش مثبت به درس ریاضیات و علاقه به یادگیری آن، با پیشرفت تحصیلی در این درس هم‌بستگی مثبت وجود دارد. [رئیس دانا، ۱۳۷۹]

دکتر علی اکبر سیف در همین زمینه یادآور می‌شود که ۲۵ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را آمادگی‌های عاطفی و نگرش آن‌ها تشکیل می‌دهد. به عبارت دیگر، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تا میزان یک چهارم، وابسته به نوع نگرش‌ها و طرز تلقی‌های آنان از درس و مدرسـه است. [سـیف، ۱۳۶۸] در این زمینه نتایج یک مطالعه در مورد مشکلات یادگیری دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی از تهران در دروس علوم و ریاضی حاکی است، عمده‌ترین مشکل دانش‌آموزان در ارتباط با یادگیری این دو درس، نگرش و تلقی منفی آنان در مورد کار برای بودن مطالب و ارتباط محتوای این دروس با زندگی روزمره است. [عصاره، بی‌تا]

یافته‌های یک بررسـی دیگر در مورد رابطه‌ی نگرش دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی بر ریاضیات با میزان موفقیت تحصیلی آنان در شهر اصفهان نیز حاکی اسـت، بین نگرش این دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی به درس ریاضیات و میزان موفقیت تحصیلی‌شان در این درس هم‌بسـتگی مثبت به میزان «۰/۴۵+» وجـود دارد. [رحمانی، ۱۳۸۰] به عبارت دیگر، نگرش مثبت دانش‌آموزان به ریاضیات، به میزان ۰/۴۵+ در موفقیت تحصیلی آنان مؤثر است و سهم قابل توجهی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را توضیح می‌دهد.

اما چنین رابطه‌ای تنها به دروس علوم پایه و ریاضی منحصر نیست و در دروس دیگر نیز کما بیش مشاهده می‌شود. نتایج مطالعه‌ای در مورد رابطه‌ی بین محتوای کتاب روان‌شناسی سال سوم دبیرستان با انگیزه‌ی درونی دانش‌آموزان حاکی اسـت، میانگین علاقه‌ی دانش‌آموزان نسبت به محتوای کتاب روان‌شناسـی «۲۵/۵۰» اسـت که از نمره‌ی میانگین کل طیف (۳۲) کمتر اسـت و با توجه به تفاوت (۶/۹۴-)، از لحاظ آماری معنادار و نشـان دهنده‌ی این اسـت که دانش‌آموزان به محتوای کتاب علاقه ندارند.

این پژوهش هم‌چنین نشـان داده‌است که از نظر دانش‌آموزان، بین محتوای کتاب روان‌شناسی با توانایی‌های آنان نیز هماهنگی لازم وجود ندارد.

به‌طـوری که ارزیابی دانش‌آمـوزان از هماهنگی محتوای کتاب با توانایی آنان، «۲۷/۷» که با توجه به تفاوت ۷/۲- آن با نمره میانگین کل طیف (۳۲)، از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که به نظر دانش‌آموزان، محتوای کتاب روان‌شناسی متناسب و هماهنگ با توانایی آنان نیست.

پژوهش مورد نظر هم‌چنین به ارزیابی میزان ارتباط محتوای کتاب روان‌شناسـی با نیازهای دانش‌آموزان پرداخته است. یافته‌های پژوهش در این زمینه هم نشـان می‌دهد که براسـاس دیدگاه دانش‌آموزان، بین نیازهای آنان و محتوای کتاب روان‌شناسی هماهنگی و تناسب لازم وجود ندارد و این کتاب کمتر توانسته است پاسخ‌گوی انتظارات و نیازهای آنان در زمینه‌ی روان‌شناسـی باشد. [مرادی، بی‌تا] آنان به‌طور طبیعی انتظار داشته‌اند که با مطالعه‌ی این کتاب تا حدودی بتوانند رفتارهای دیگران و علت و عوامل آن‌ها را بشناسند. اما به نظر می‌رسد که این انتظار آنان را کتاب برآورده نکرده است.

به‌طور کلی یافته‌های متعدد نظری و شواهد تجربی حاکی از رابطه‌ی مسـتقیم بین نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس و مدرس و پیشرفت و موفقیت تحصیلی آنان است. اما نگرش دانش‌آموزان در ارتباط با درس و مدرسه چگونه شکل می‌گیرد و چه عوامل و متغیرهایی در پیدایش چنین نگرش و طرز تلقی‌هایی نقش دارند؟

یافته‌های پژوهشی به عوامل و متغیرهای مختلفی در این زمینه اشاره کرده و برای هر یک سهم و نسبتی را در شکل‌گیری نگرش‌های تحصیلی دانش‌آموزان قائل شده‌اند که مهم‌ترین آن‌ها از این قرار است:

۱. محتوای درس و برنامه درسی:

هم‌چنان که پیش از این نیز اشاره شد، محتوای درس و کتاب درسی نقش بسزایی در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان نسبت به آن درس دارد. محتوای درس از نظر پیچیدگی یا سادگی مفاهیم و موضوعات، کاربردی، عینی و ملموس بودن محتوا، سـختی و دشـواری یا سادگی تمرینات و پرسش‌ها، حجم و تعداد فصول کتاب، نحوه‌ی سازمان‌دهی محتوای کتاب، تعداد ساعات تدریس کتاب، حتی شکل و فرمت چیدمان محتوا و فصول کتاب، و نیز کیفیت چاپ، ظاهر، عکس‌ها و طرح‌های کتاب می‌تواند در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان نسبت به آن درس یا کتاب مؤثر باشد.

۲. معلم و نحوه‌ی تدریس او:

شخصیت معلم، نوع رابطه‌ی او (صمیمی یا خشک) با دانش‌آموزان، نگاه عادلانه و بدون تبعیض او به همـه‌ی دانش‌آموزان، میدان دادن به مشارکت دانش‌آموزان در کلاس و یکطرفه یا دوطرفه بودن کلاس، روش تدریس و بهره‌گیری از تکنیک‌های جذاب و بدیع، تسلط معلم بر موضوع درس، دقت و پی‌گیری در مورد یادگیری دانش‌آموزان، تلاش معلم برای عینی و عملی کردن درس و روشـن کردن رابطه‌ی آن با زندگی آینده، و هم‌چنین داشتن اطلاعات حاشیه‌ای، رعایت نظم و دقت و ظاهر مطلوب و مورد پسند، در نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس مورد نظر مؤثر است.

۳. تجربیات گذشته در مورد درس یا معلم:

چنان‌چه دانش‌آموزی در مورد یک درس یا معلم تجربه‌ی مثبت یا منفی داشته باشد، با درس مشابه و جدید بر مبنای نگرش و تلقی گذشت برخورد خواهد کرد. اگر تجربه‌ی گذشته‌ی دانش‌آموز موفقیت‌آمیز باشد، نگرش مثبت نسبت به درس چه بدتقویت خواهد شد. و بر عکس، اگر تجربه‌ی قبلی توأم با شکست باشد، با درس جدید نیز با نگرش منفی برخورد خواهد کرد.

۴. گروه یا هم‌سالان

فشار گروه‌های مرجع، از جمله گروه هم‌سالان، برای دانش‌آموزان نقش مهمی در شکل‌گیری نگرش آن‌ها نسبت به درس و مدرس دارد. افراد بزرگ‌سال دارای نگرش‌های پایدار و تثبیت شـده‌ای هسـتند که در اغلب موقعیت‌ها، راهنمای آن‌ها در اتخاذ موضوع مناسـب است. اما نگرش نوجوانان و جوانان بیشتر تحت تأثیر رفتار دیگران، به ویژه گروه همسالان و گروه‌های مرجع شکل می‌گیرد. تشویق یک رفتار یا تقویت آن از سوی گروه همسالان موجب تداوم آن به‌صورت یک الگوی رفتاری برای کودکان و نوجوانان خواهد شد.

۵. محیط مدرسه:

محیط مدرسـه و فضا وشرایط آموزشـی که ترکیبی است از روش مدیریت مدرسـه، برنامه‌ریزی آموزشی، نحوه‌ی کنترل و نظارت برآن، و هم‌چنیـن نحوه‌ی رفتار کادر اجرایی مدرسـه، از قبیـل مدیر، معاونان، مشاوران، ناظم و شیوه‌ی کار و برخورد آها با دانش‌آموزان و تکالیف درس

آن‌ها، نقش قابل توجهی در علاقه‌مندی به درس و مدرسه یا دل‌زدگی و تنفر از آن خواهد داشت. امکانات و شرایط مدرسه، مثل فضای تفریح و بازی، امکانات آموزشی، بودن کتاب‌خانه و آزمایشگاه، امکانات ورزشی و حتی نحوه‌ی چیدمان صندلی‌ها در کلاس یا آرایش و زیبایی کلاس، در شکل‌گیری تلقی و نگرش دانش‌آموزان نقش دارد .

۷. خانواده و والدین:

بخش قابل توجهی از نگرش‌های اساسی کودکان در خانواده شکل می‌گیرد. از همین رو طبیعی است که نگرش‌های تحصیلی دانش‌آموزان نیز تحت تأثیر جو و شرایط خانوادگی و نگرش‌های والدین باشد. به‌طور طبیعی انتظار مـی‌رود خانواده‌هایی که بـه درس و تحصیلات اهمیت بیشـتری می‌دهند، چنین نگرش مثبتی در فرزندان آن‌ها نیز شکل گیرد. خانواده‌هایی که جوی فرهنگی بر آن‌ها حاکم است، والدین از تحصیلات بالا برخوردارند و نیز کالاها و محصولات فرهنگی چون کتاب، نشریه، فیلم، و لوح‌های فشرده آموزشی به روز در سبد خانوار پیدا می‌شود، در شکل دادن به نگرش مثبت در فرزندان در مورد تحصیلات موفق عمل می‌کنند. چرا که رفتار والدین و اعضای بزرگ‌تر خانواده، عموماً توسط کودکان و نوجوان به عنوان سرمشق مورد تقلید قرار می‌گیرد.

۸. وسایل ارتباط جمعی:

یکی از عوامل مهمی کـه در دنیای جدید، نگرش‌ها و گرایش‌ها را شکل می‌دهد، وسایل ارتباط جمعی است. برخی از محققان سهم وسایل ارتباط جمعی را در شـکل‌دهی به نگرش‌ها، از مدرسـه، خانواده و گروه هم‌سالان، قوی‌تر و پایدار تر ارزیابی کرده‌اند. دلیل این موضوع از یک سو فراگیری وسایل ارتباط جمعی بهره‌گیران جاذبیت‌های تصویری، موسیقی، رنگ، گرافیک و متن منطبق با روان‌شناسی مخاطب، همراه با تنوع برنامه‌ها مطابق سلائق و علائق گردهمایی متفاوت سنی، جنسی، زبانی و... است.

از سوی دیگر، وسایل جمعی بیشترین سهم را در گذران اوقات فراغت عموم مردم و به‌ویژه کوکان ، نوجوانان و جوانان ایفا می‌کنند. بنابر برخی یافته‌های پژوهشی، دانش‌آموزان بیشترین زمان فراغت خود را با تلویزیون سپری می‌کنند. بهره‌گیری از شبکه‌های ماهواره‌ای تلویزیونی، اینترنت و فضـای مجازی نیز در مراتب بعدی گذران اوقـات فراغت کودکان و نوجوانان قرار دارد. بهره‌مندی از برنامه‌ها و وسایل ارتباط جمعی و همراهی با الگوها و اسطوره‌های رسانه‌ای، بنابر برخی یافته‌های پژوهشی، در حال حاضر بیشترین نقش را در شکل دادن بر نگرش‌ها، گرایش‌ها و در نهایت جامعه‌پذیری کودکان و نوجوانان دارد. گرایش‌های شغلی، تحصیلی و حتی نوع رابطـه‌ی افراد با اعضای خانواده و یا گرایش به ازدواج و تشـکیل خانواده در افراد را تا حدود زیادی رسـانه‌ها شکل می‌دهند. اگر چه نباید قدری رسانه‌ها را مطلق؟؟، اما رشد فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی طی دو دهه‌ی اخیر وشکل جهانی و فراملی گرفتن آن‌ها، نقش و جایگاهی بی‌بدیل در شکل دهی به نگرش‌ها داشته است.

پی‌نوشت

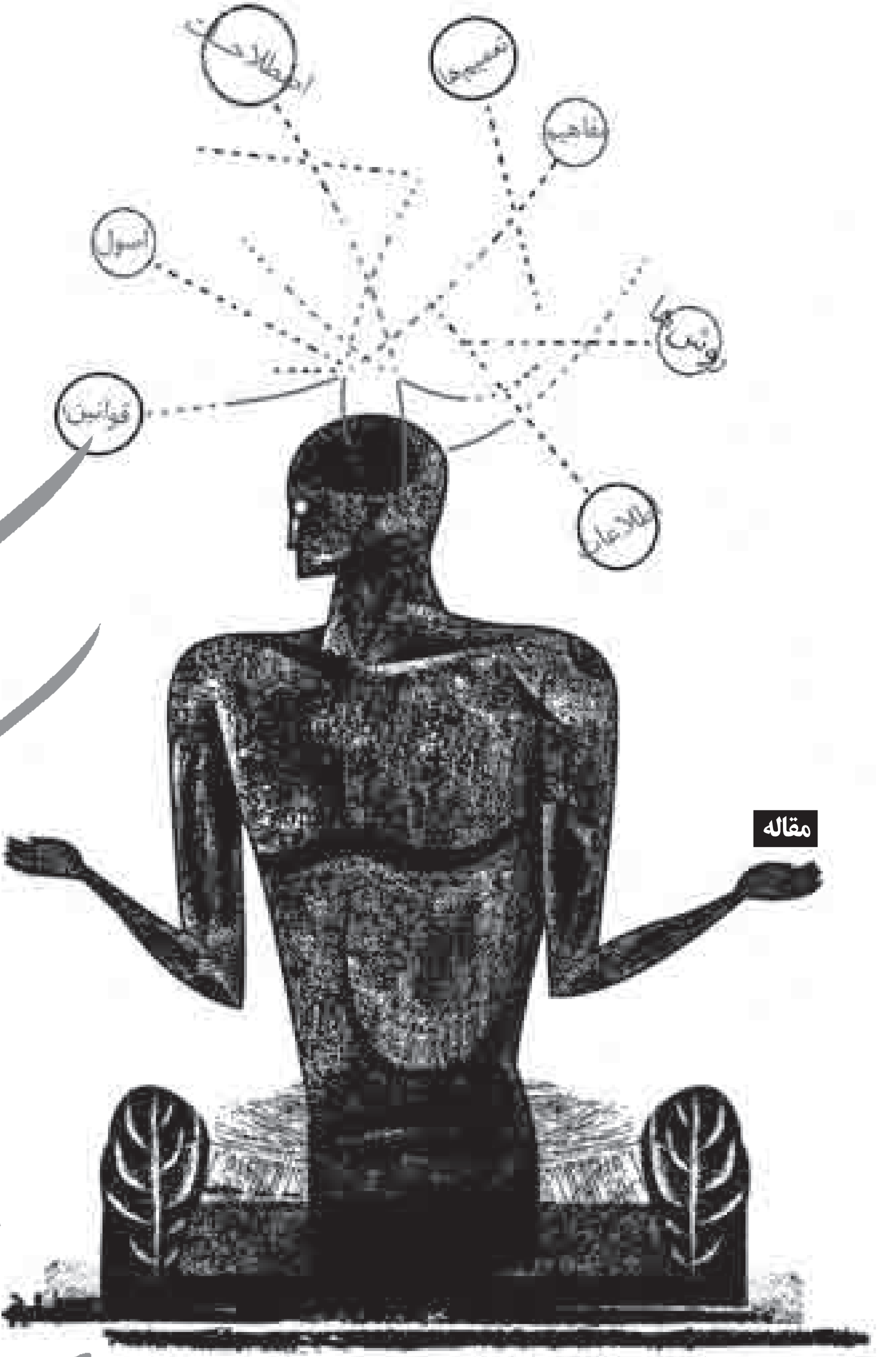
1. Attitude

منابع

۱. گنجی، حمزه. روان‌شناسی اجتماعی. ۱۳۸۰
۲. کریمی، یوسف. روان‌شناسی اجتماعی. نشر ارسباران. تهران. ۱۳۷۹.
۳. کیوز، جان بی. دنیای یادگیری در مدرسه. ترجمه فرخ لقا رئیس دانا. پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران. ۱۳۷۹.
۴. سیف، علی اکبر (۱۳۶۸) روان‌شناسی پرورشی، تهران، انتشارات آگاه، چاپ چهارم
۵. عصاره، علیرضا و همکاران. بررسی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر تهران از نظر محتوای مواد درسی و روش‌های تدریس دروس علوم و ریاضی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۶. رحمانی، جهانبخش (۱۳۸۰). بررسی رابطه‌ی بین نگرش دانش‌آموزان بر ریاضیات با میزان موفقیت تحصیلی آنان در دروس ریاضی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی شهر اصفهان. سازمان آموزش و پرورش اصفهان (شورای تحقیقات).
۷. مرادی، الهام. تحلیل محتوای کتاب روان‌شناسی سال سوم دبیرستان بر اساس روش ویلیام رومی.

فاطمه شهرزاد
کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

کارکردها، چرایی و چیستی برنامه‌های درسی



تصویرساز: میثم موسوی

مقدمه

قرن بیست و یکم با مفاهیمی مانند، «عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات»، عصر فناوری، «دوره‌ی مدرن»، «دهکده‌ی جهانی»، آموزش مجازی و... شناخته و متمایز می‌شود. کسی نمی‌تواند به‌طور قطع پیش‌بینی کند که چه تغییر و تحولات دیگری برای انسان هزاره‌ی سوم رخ خواهد داد. اما آینده پژوهان ادعا می‌کنند که در سال ۲۰۲۵، هیچ دلیلی وجود ندارد که کسی خواندن و نوشتن یاد بگیرد. زیرا نوشتن در سال ۲۰۲۵ فناوری منسوخی شده است.

به جای سه مهارت خواندن، نوشتن و حساب کردن، آموزش بر مبنای این مهارت‌ها ارائه خواهد شد: تفکر انتقادی، تفکر خلاق، مهارت‌های رایانه‌ای و...، و ماشین‌حساب.

اکنون این سؤال مطرح می‌شود که نظام آموزشی چه ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی دارد و یا باید داشته باشد تا چنین آینده‌ای برای آموزش‌وپرورش رقم بخورد. نکته‌ی اساسی‌تر این است که نظام آموزشی ایران در قرن بیست و یکم در مقایسه با سایر نظام‌های آموزشی جهان چه جایگاهی دارد و برای هم‌سویی با تحولات سریع جهانی، چه تدابیری اندیشیده است.

براساس شاخص‌های جهانی آموزش‌وپرورش، کارایی بیرونی و درونی نظام آموزشی ایران مورد سؤال و تردید قرار می‌گیرد. از آن جمله می‌توان به مطالعات «انجمن بین‌المللی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی»[۱] (IEA) که از پژوهشی معتبر و بیش از نیم قرن است که در سراسر جهان فعالیت دارد، اشاره کرد. یکی از مهم‌ترین و گسترده‌ترین مطالعات که توسط انجمن (IEA) صورت گرفته، مطالعه‌ی بین‌المللی «روندهای آموزش ریاضیات و علوم» [۲](Timss) و «مطالعات بین‌المللی پیشرفت خواندن»[۳] (PIRLS) است.

یافته‌های ملی مطالعات تیمز و پرلز نشان می‌دهد که جایگاه عملکرد کشور ایران در تمام دوره‌های تیمز، در فاصله‌ی سال‌های ۱۹۹۵، ۱۹۹۹، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷، و پرلز در سال‌های ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶، همواره از میانگین عملکرد بین‌المللی به‌طور معناداری پایین‌تر بوده است. (به استثنای عملکرد دانش‌آموزان دوره‌ی پیش‌دانشگاهی ایران در ریاضیات تیمز پیشرفته ۲۰۰۸ که تقریباً برابر با میانگین کشورهای شرکت‌کننده بود.)

براساس این گزارش، عملکرد دانش‌آموزان دختر در پایه‌ی سوم راهنمایی در تیمز در سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۷، با ۱۵ نمره کاهش همراه بوده که این رقم کاهش برای سپردن ۲۹ نمره گزارش شده است. بدون تردید، این رتبه و جایگاه شایسته‌ی کشوری نیست که براساس سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، باید به عنوان قدرت اول منطقه در عرصه‌های گوناگون علمی و فناوری مطرح شود.

بر این اساس، بازنگری و تغییر در نظام آموزشی کشور امری لازم و ضروری است که این احساس ضرورت در برنامه‌ی چهارم توسعه، سیاست ۱۰۰ اسناد فرابخشی و بخشی، ذیل عنوان سیاست‌های کلی برنامه به این صورت بیان شده است: «اصلاح نظام آموزشی کشور، شامل آموزش‌وپرورش، آموزش فنی‌وحرفه‌ای، آموزش عالی و کارامد کردن آن برای تأمین منابع انسانی مورد نیاز در جهت تحقق اهداف چشم‌انداز» (سیاست ۱۰۰).

در چند سال اخیر، وزارت آموزش‌وپرورش کشور بر آن شده است که از طریق تدوین و اجرای برنامه‌ی درسی ملی، تحولی بزرگ در نظام آموزشی کشور پدید آورد و با مطالعه‌ی جدیدترین یافته‌های علمی جهانی و در جهت هم‌سویی با مسائل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی کشور با نظام ارزشی و فرهنگ ناب اسلامی، برنامه‌ی درسی ملی را تدوین کنند. درک صحیح و روشن از مفهوم برنامه‌ی درسی ملی بیش از هر چیز نیازمند تجزیه و تحلیل مفهوم برنامه‌ی درسی و برنامه‌ریزی درسی است که از مهم‌ترین مفاهیم حوزه‌ی تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند.

۱. برنامه‌ریزی درسی

برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک حوزه‌ی تخصصی، عملاً در اوایل قرن بیستم و با انتشار کتاب «برنامه‌ی درسی» توسط **فرانکلین بوبیت** متولد شد. مفهوم برنامه‌ریزی درسی به فرایندی اشاره دارد که حاصل یا نتیجه‌ی آن، برنامه‌ی درسی است. اما آن‌چه که عملاً در ادبیات این رشته بیشترین اهمیت را دارد، واژه‌ی «Curriculum» یا همان برنامه‌ی درسی است. Curriculum از ریشه‌ی لاتین «Racecourse» و به معنای میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف موردنظر دست یابند. به‌طور کلی، اغلب تعاریفی را که از برنامه‌ی درسی ارائه شده‌اند، می‌توان در یکی از طبقات زیر قرارداد:

۱. برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از دروس یا برنامه‌ای برای مطالعه

از این نقطه نظر، برنامه‌ی درسی عبارت است از برنامه‌ای که در آن، فهرست موضوعات درسی به تفکیک تعیین و تصریح شده است. برای مثال، برنامه‌ی درسی پایه‌ی دوم ابتدایی شامل درس‌هایی نظیر ریاضی، علوم، تعلیمات اجتماعی و... است.

۲. برنامه‌ی درسی به عنوان فهرست رئوس مطالب

این برداشت عبارت است از مجموعه‌ای از سرفصل‌ها و رئوس اصلی مطالب برای یک درس خاص. برای مثال، برنامه‌ی درسی جامعه‌شناسی می‌تواند شامل مباحثی نظیر شهرنشینی، طبقات اجتماعی و... باشد.

۳. برنامه‌ی درسی به عنوان محتوای یک درس یا مجموعه‌ای از دروس

از نظر **گود** (۱۹۵۹)، برنامه‌ی درسی عبارت است از یک برنامه‌ی کلی و عمومی در ارتباط با محتوای آموزشی که توسط مدارس به دانش‌آموزان ارائه می‌شود تا در سایه‌ی آن، یادگیرندگان قادر شوند صلاحیت‌های لازم را در خود به وجود آورند و برای ورود به حوزه‌های فنی‌وحرفه‌ای خاص آماده شوند.

۴. برنامه‌ی درسی به عنوان برنامه‌ی زمانی برای تدریس دروس

براساس این دیدگاه، جدول زمانی تدریس دروس در هفته توسط معلمان و مربیان، همان برنامه‌ی درسی است.

۵. برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد

به زعم حامیان این برداشت، برنامه‌ی درسی تعیین پیشاپیش مجموعه‌ای از اهداف یا نتایج یادگیری مورد انتظار است.

۶. برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری

براساس طبقه‌بندی **زایس**، تعاریف این عنوان برنامه‌ی درسی به دو دسته‌ی کلی قابل تقسیم‌اند:

● **برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از تجربیات یادگیری برنامه‌ریزی شده:** در این دیدگاه، برنامه‌ی درسی مجموعه‌ای از تجربیات یادگیری است که پیشاپیش توسط برنامه‌ریزان و یا مدارس پیش‌بینی و تدارک دیده شده‌اند تا دانش‌آموزان در معرض آن قرار گیرند و به مقاصد و نتایج مورد انتظار دست یابند.

● **برنامه‌ی درسی به عنوان تمامی تجربیات یادگیری که دانش‌آموزان دارند:** در این دیدگاه، علاوه بر تجاربی که در برنامه‌ی درسی رسمی برای دانش‌آموزان تدارک دیده می‌شود، یادگیرندگان از یکدیگر و از تعامل با معلمان، مدیران، فضای مدرسه و... تجربیاتی به دست می‌آورند. این تجارب غیررسمی اگرچه از قبیل پیش‌بینی نشده‌اند، ولی بر رفتار و نگرش‌های یادگیرندگان اثر شگرفی دارند.

۷. برنامه‌ی درسی به عنوان شیوه‌ی تفکر

برخی استدلال می‌کنند که برنامه‌ی درسی در حقیقت وسیله‌ای است که از طریق آن، فراگیرندگان درباره‌ی مسائل گوناگون به تفکر و تأمل می‌پردازند.

۸. برنامه‌ی درسی به عنوان یک طرح

از مهم‌ترین حامیان این دیدگاه، **سیلور** و **الکساندر** هستند. اینان برنامه‌ی درسی را طراحی به منظور تدارک مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم می‌دانند.

هم‌چنین، **اش** عقیده دارد که برنامه‌ی درسی برنامه‌ای است مشتمل بر پنج مؤلفه‌ی پذیرفته شده‌ی زیر:

● چارچوبی از فرضیات درباره‌ی یادگیرنده و جامعه؛
● مقاصد و اهداف؛
● محتوا و موضوعات درسی؛
● شیوه‌های اجرا نظیر اداره‌ی محیط یادگیری؛
● ارزش‌یابی.

به‌طور کلی، برنامه‌ریزی درسی به آن حوزه‌ی علمی اشاره دارد که مشتمل بر قلمروهای زیر است:

۱. مبانی برنامه‌ریزی درسی شامل مبانی دینی اعتقادی، فلسفی، مبانی اجتماعی و فرهنگی، و مبانی روان‌شناختی.

۲. مهندسی برنامه‌ریزی درسی شامل طراحی، ساخت و تدوین برنامه‌ی درسی.

۳. اجرای برنامه‌ی درسی شامل سه نظام اجرایی: مؤمنانه یا وفادارانه؛ نیمه‌سازگارانه؛سازگارانه.

۴. تغییر برنامه‌ی درسی. که شامل این مراحل است: برنامه‌ریزی برای تغییر؛ استفاده با کاربست تغییر؛ ارزش‌یابی از تغییر.

۵. تاریخ برنامه‌ی درسی که با دو قلمرو اصلی در ارتباط است: تاریخ عقاید تربیتی و تاریخ نظام‌ها و مؤسسات تربیتی.

۶. تحقیق در برنامه‌ی درسی که توضیح و تبیین مسائل برنامه درسی از قسمت‌های مهم این بخش است و شامل مسائل تعریفی، دیدگاهی و حرفه‌ای می‌شود.

۷. ارزش‌یابی از برنامه‌ی درسی که شامل چهار مرحله است: ارزش‌یابی قبل از برنامه‌ریزی و یا نیازسنجی؛ ارزش‌یابی تکوینی؛ ارزش‌یابی پایانی؛ ارزش‌یابی پی‌گیری.

مراحل برنامه‌ریزی درسی

الف) نیازسنجی و تدوین هدف

نیازسنجی عبارت است از فرایند تعیین اهداف، وضع موجود، و اندازه‌گیری و تعیین نیازها و تعیین اولویت‌ها برای عمل. ضرورت‌های نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی عبارت‌اند از:

● ضرورت فراهم‌سازی اطلاعات مورد نیاز برای برنامه‌ریزی درسی؛
● ضرورت ارزیابی در سنجش؛
● پاسخ‌گویی و مسئول بودن مؤسسات و نظام‌های برنامه‌ریزی درسی؛
● هماهنگی و هم‌سویی با تغییرات؛
● شناسایی ضعف‌ها و مسائل اساسی برنامه‌ی درسی؛
● تحقق برنامه‌ریزی درسی مشارکتی.

ب) انتخاب محتوای برنامه‌ی درسی

منظور از محتوای یک ماده‌ی درسی، دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به آن ماده‌ی درسی است. ملاک‌های انتخاب محتوا در برنامه‌ریزی درسی عبارت‌اند از:

۱. تناسب با عوامل و ارزش‌های اجتماعی:
● تناسب محتوا با فرهنگ و ارزش‌ها، ایده‌آل‌ها و آرزوهای اجتماعی؛
● تناسب محتوا با پیشرفت‌های علمی و فناورانه؛
● تناسب محتوا با مسائل و نیازهای ملی و محلی؛
● تناسب محتوا با مسائل و ارتباطات جهانی.

۲. تناسب با ویژگی‌ها و نیازهای یادگیرندگان:
● تناسب محتوا با توانایی‌ها و استعدادهای یادگیری دانش‌آموزان؛
● تناسب محتوا با نیازها و رغبت‌های دانش‌آموزان؛
● تناسب محتوا با زندگی واقعی دانش‌آموزان؛
● زمینه‌ساز تجربیات و یادگیری‌های بعدی دانش‌آموز بودن محتوا.

ج) تناسب با قانونمندی‌های برنامه‌ی درسی:
● **تعادل محتوا:** منظور همان سازمان داخلی محتوا، هم از نقطه نظر کمیت و هم از نظر کیفیت است.
● **انسجام محتوا:** منظور وجود نوعی وفاق میان مفاهیم و مضامین محتوا و در نتیجه، فقدان تناقض در میان آن‌هاست.

الگوهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی

الف) برنامه‌های درسی موضوع محور

۱. برنامه‌ی درسی موضوعات مجزا: در این روش محتوا به بخش‌های کاملاً مجزا نظیر ادبیات، تاریخ، جغرافیا، جبر، شیمی و... تقسیم می‌شود.

۲. برنامه‌ی درسی مبتنی بر موضوعات وسیع: در این روش محتوا در قالب موضوعاتی وسیع‌تر و کلی‌تر از آن‌چه که در موضوعات مجزا مدنظر بود، سازمان داده می‌شود.

۳. برنامه‌ی درسی مارپیچی: در این روش محتوای برنامه‌ی درسی حول محور دانشی که باید تدریس شود، سازمان داده می‌شود.

ب) برنامه‌ی درسی دانش‌آموزمحور

● **برنامه‌ی درسی پایه‌ی مشترک:** در این روش نیازها، مسائل و علاقه‌های دانش‌آموزان به جای محتوا، مبنای سازمان‌دهی قرار می‌گیرد.
● **برنامه‌ی درسی مبنی بر کارکردهای اجتماعی یا مسائل اجتماعی:** این الگو عمدتاً حول محور مسائلی متمرکز است که دانش‌آموزان در موقعیت‌های واقعی زندگی با آن‌ها مواجه هستند.
● **برنامه‌ی درسی فعالیت محور:** این الگو نیز به نیازها و علاقه‌های دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای دارد؛ با این تفاوت که محتوای این الگو نسبت به دو الگوی قبلی انعطاف‌پذیرتر است و اطلاعاتی که باید در یک درس خاص تدریس شود، اغلب برنامه‌ریزی شده نیست.
● **برنامه‌ی درسی انسان‌گرایانه (باز):** برنامه‌ی درسی انسان‌گرایانه بیشتر فلسفه‌ی آموزش‌وپرورش است تا الگوی سازمان‌دهی برنامه‌ی درسی. در این الگو سعی می‌شود در کلاس درس جوی سرشار از اعتماد، احترام متقابل، همکاری و دوستی حکم‌فرما باشد.

ج) روش تدریس

شیوه‌ی فعال در تدریس یکی از اساسی‌ترین روش‌های تدریس است و اساسی‌ترین رویکردهای آن عبارت‌اند از: رویکرد اکتشافی (از دیدگاه برونر)، رویکرد پژوهشی (از دیدگاه دیویی) و رویکرد عرضه‌ی مطالب (از دیدگاه آزوبل).

د) اجرای برنامه‌های درسی

شیوه‌ی اجرای برنامه‌های درسی تا حد زیادی تابع نظام برنامه‌ریزی درسی است. سه نظام برنامه‌ریزی معروف براساس سه متغیر خاستگاه، شرکت‌کنندگان و میزان توجه به واقعیت‌های محیطی به شرح زیرند:
● نظام برنامه‌ریزی درسی عمومی متخصص محور؛
● نظام برنامه‌ریزی درسی عمومی کارشناس محور (سازگاری معدود)؛
● نظام برنامه‌ریزی درسی عمومی الگوی مشارکت هماهنگ و متوازن (سازگاری آزاد).

هـ) ارزش‌یابی برنامه‌ی درسی

ارزش‌یابی از مهم‌ترین و حساس‌ترین مراحل برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌آید. برخی از تعاریف ارائه شده از مفهوم ارزش‌یابی این‌گونه‌اند:
● تعریف ارزش‌یابی به مثابه بررسی میزان حصول به هدف؛
● تعریف ارزش‌یابی به مثابه فرایند جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیری؛
● تعریف ارزش‌یابی به مثابه سنجش یاد اوری درباره‌ی شایستگی و ارزش چیزی.

بی‌بای معتقد است، ارزش‌یابی یعنی جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی که به قضاوت ارزشی با غایت به عملی منجر شود.

با این تعاریف می‌توان گفت: ارزش‌یابی برنامه‌ی درسی عبارت است از فرایند بررسی ارزش‌ها و شایستگی برنامه‌ی درسی. جنبه‌های اساسی در ارزش‌یابی از برنامه‌ی درسی از این قرارند:

● در ارزش‌یابی ابتدا باید به طرح‌ریزی پرداخت و سپس براساس آن ارزش‌یابی را به مرحله‌ی عمل گذاشت.

● به ارزش‌یابی باید به عنوان بخشی از برنامه‌ی کلی نگریسته شود و نه به عنوان یک پروژه‌ی مجزا.

● تمامی افراد درگیر در برنامه‌ریزی درسی و یا مجریان برنامه‌ها باید در ارزش‌یابی مشارکت داشته و بدان متعهد باشند.

● ارزش‌یابی باید حتی‌الامکان بر اهداف کلی و به‌ویژه برنامه‌ی درسی مبتنی‌باشد.

● در طرح ارزش‌یابی باید نحوه‌ی جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل اطلاعات به روشنی مشخص شود.

● در هر پروژه‌ی ارزش‌یابی باید سازوکاری برای برقراری ارتباط مؤثر تدارک دیده شود.

● در طراحی ارزش‌یابی، باید برای بررسی میزان استفاده از نتایج ارزش‌یابی در تصمیمات برنامه‌ی درسی، نظامی کارامد طراحی شود.

● در طراحی ارزش‌یابی، باید هر داده‌های کمی و کیفی مورد توجه قرار گیرند.

● در طراحی ارزش‌یابی، باید به آموزش ضمن خدمت یا کارآموزی کارکنان دخیل در ارزش‌یابی همت گماشت.

● در طراحی ارزش‌یابی برنامه‌ی درسی باید برای میزان اثربخشی فرایند ارزش‌یابی تدابیری اندیشید.

کارکردهای ارزش‌یابی نیز عبارت‌اند از:

● کارکرد تکوینی (پیشرفت‌گرا)
● کارکرد پایانی (بازنگرانه)
● کارکرد روان‌شناختی یا سیاسی ـ اجتماعی
● کارکرد اداری

تعریف برنامه‌ی درسی ملی

هانسن[۴]، «برنامه درسی ملی»[۵] را این‌گونه تعریف می‌کند: «برنامه‌ی درسی ملی، به معنای تهیه و تدارک برنامه‌ها و اقدامات اجباری و الزامی نظام‌دار و مدون برای تعلیم و تربیت یک کشور است.» در حالی که «سند ملی برنامه‌ی درسی» به مجموعه‌ای از اصول و رهنمودهای کلی حاکم بر برنامه‌ریزی درسی یک کشور اطلاق می‌شود.

از نظر **لامبی**[۶]، تدوین برنامه‌ی درسی ملی، نوعی هدایت ملی است درباره‌ی آن‌چه که باید آموخته شود، چگونگی آموختن، روش‌های ارزش‌یابی و پیامدهای مورد انتظار.

طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی ملی در هر جامعه‌ای، تحت تأثیر ویژگی‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی آن جامعه است. **شورت**[۷] تهیه وتدوین برنامه‌ی درسی ملی را عامل وحدت ملی‌می‌داند و **برادی**[۸] در همین رابطه اظهارنظر می‌کند که اگر برنامه‌ی درسی ملی در قالب چارچوب‌ها و رهنمودهای کلی تهیه شود، نه تنها می‌تواند به وحدت ملی کمک کند، بلکه می‌تواند زمینه‌ی کاهش تمرکز در برنامه درسی را نیز فراهم آورد. در سال‌های اخیر کشور ما نیز با اهداف متفاوت به تدوین برنامه‌ی درسی ملی مبادرت کرده است.

براساس مستندات چارچوب پیشنهادی برنامه‌ی درسی ملی ایران، برنامه‌ی درسی ملی این‌گونه تعریف شده است: «چارچوب و نقشه‌ی کلانی که سیاست‌ها و خط‌مشی‌های ناظر بر برنامه‌ی درسی کشور را به منظور تحقق اهداف تربیتی نظام جمهوری اسلامی ایران و ارتقای استانداردهای آموزشی تعیین و تبیین می‌کند.»

دکتر **عصاره**، عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی، برنامه‌ی درسی ملی را این‌گونه توصیف می‌کند: «برنامه‌ی درسی ملی، نقشه‌ای است که می‌خواهد روش‌های تعلیم و تربیت کشور را که دچار آسیب بوده است، اصلاح کند و آن را مبتنی بر استانداردهای جهانی تدوین کند. این استانداردها هم جهانی هستند و هم بر ارزش‌ها و فرهنگ اسلامی کشور ایران تکیه دارند. در مرحله‌ی بعد روش‌ها را باید در اختیار برنامه‌ریزان درسی قرار داد تا آنان بتوانند براساس آن استانداردها و در قالب آن چارچوب‌ها برنامه‌ی درسی کشور را تدوین و ارائه کنند.

برنامه‌ی درسی ملی سندی است که نقشه‌ی کلان برنامه‌ی درسی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی را به منظور تحقق اهداف آموزش‌وپرورش فراهم می‌کند. در واقع یک نقشه‌ی راه است برای همه‌ی آن‌هایی که در نظام تعلیم و تربیت نقش دارند تا بتوانند انتظارات را در قالب استاندارد ما بریزند.»

ضرورت و اهمیت تدوین برنامه‌ی درسی ملی

مطالعات صورت گرفته در حوزه‌ی تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که نظام آموزشی کشور ما براساس استانداردهای برتر جهانی شکل نگرفته است. از سوی دیگر، اصول، فلسفه و دستاوردهای نظام آموزشی کشور به طور کامل با ارزش‌های ملی و اسلامی هم‌سو نیست. در واقع می‌توان گفت که نظام آموزشی ما نه جهانی است و نه ملی.

«دبیرخانه‌ی تدوین برنامه‌ی درسی ملی» ضرورت‌های اجرای این برنامه را به شرح زیر اعلام کرده است:

۱. آرمان‌گرایی بیش از حد برنامه‌ی درسی در کنار محافظه‌کاری و حفظ وضع موجود؛

۲. منطبق نبودن برنامه‌های درسی با نیازها و احتیاجات اقتصادی ـ اجتماعی‌جامعه؛

۳. غلبه‌ی آموزش‌های نظری بر احتیاجات زندگی و واقعیت‌ها و نیازهای‌موجود؛

۴. شکاف موجود بین جامعه و مدرسه؛

۵. محدودیت و حاکمیت روش‌های سنتی در آموزش؛

۶. فقدان انعطاف در برنامه‌ی ملی درسی؛

۷. بی‌توجهی به یادگیری معنادار و تأکید بر یادگیری و طوطی‌وار؛

۸. تأکید بر سنجش‌های کمی و پاسخ محور؛

۹. کم‌توجهی به نقش و عملکرد معلمان در اجرای برنامه‌های درسی؛

۱۰. پایین بودن سطح عملکرد معلمان و دانش‌آموزان در آزمون‌های بین‌المللی؛

۱۱. بی‌توجهی به ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی.

اهداف تدوین برنامه‌ی درسی ملی

۱. ارائه‌ی چارچوب جامع، منسجم و کلام مبتنی بر مبانی فلسفه‌ی آموزش‌وپرورش اسلامی.

۲. تعیین اصول، استانداردها، فرایندها، سیاست‌ها و مجموعه‌ی ضوابط کیفی و محتوایی نظام آموزشی کشور.

۳. بازخوانی و بازسازی اهداف، رویکردها و حوزه‌های یادگیری براساس اولویت‌ها و نیازهای واقعی.

اصول تدوین برنامه‌ی درسی ملی

۱. رعایت مبانی اسلامی تعلیم و تربیت اسلامی: ابتدای تولید و تدوین سند در تمامی مراحل براساس مبانی تعلیم و تربیت اسلامی.

۲. مشارکت و اجماع: بهره‌گیری از همکاری و مشارکت همه‌ی واحدها، بخش‌ها و اقشار ذی‌ربط در سطوح متفاوت در فرایند تولید سند.

۳. واقع‌بینی: توجه به واقعیت‌ها، نیازها، محدودیت‌ها و امکانات ملی و جهانی در زمان حال و آینده.

۴. جامع‌نگری: توجه تولیدکنندگان سند در تمامی مراحل کار، به همه‌ی نیازها، اصول، چارچوب‌ها و اقتضائات.

۵. بهره‌گیری از تجارب و منابع پیشین: مطالعه و استفاده از همه‌ی اسناد و مدارک معتبر تولید شده‌ی قبلی به نحو مطلوب و در حد امکان در تولید سند و پرهیز از دوباره‌کاری.

۶. استفاده از تجربه‌ی سایر کشورها: مطالعه‌ی تجربه‌های سایر کشورها و استفاده از نتایج آن در تدوین برنامه با حفظ مبانی ارزشی و اعتقادی نظام و رعایت مقتضیات ملی.

۷. رعایت انسجام و هماهنگی: برخورداری مؤلفه‌ها و عناصر سند از وحدت، انسجام و هماهنگی و نداشتن تعارض درونی.

۸. وضوح و شفافیت: پرهیز از ابهام و کلی‌گویی در سند و تعیین تکالیف همه‌ی موارد لازم در آن.

برونداد طرح برنامه‌ی درسی ملی

آن‌چه به عنوان سند برنامه‌ی درسی ملی تدوین می‌شود شامل محورهای زیر است:

۱. کلیات شامل مقدمه، ضرورت‌ها، اهداف و تعریف.

۲. منطق، منابع و گفتمان حاکم بر برنامه از ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، روان‌شناسی و... که برنامه‌ی درسی دیدگاه‌های خود را از آن‌ها اخذ کرده است.

۳. اهداف و مقاصد برنامه‌های جامع درسی کشور در دوره‌های گوناگون تحصیلی.

۴. حوزه‌های اساسی یادگیری (اعم از آموزش‌وپرورش) از قبیل:

- **دانش‌ها و شناخت‌های اساسی** (حیطه‌های شناختی در دوره‌های تحصیلی)
- **آداب و مهارت‌های اساسی:** آداب و مهارت‌های ضروری برای هر دانش‌آموز ایرانی به‌طور روشن و مشخص.
- **نگرش‌ها و ارزش‌های مطلوب:** ارزش‌ها و نگرش‌های مورد تأکید که یادگیرندگان باید به آن برسند.

۵. زمان تخصیص یافته به هر یک از حوزه‌های یادگیری، دروس اختیاری و آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای.

۶. تعیین سازمان‌دهنده‌های مفهومی به صورت خلاصه برای هر درس، به گونه‌ای که نتایج یادگیری را مشخص کند.

۷. تعیین رویکرد یاددهی ـ یادگیری در مقاطع کلیدی (شرایط مطلوب و روش‌های مناسب مدنظر است).

۸. تدوین خطمشی‌های ارزش‌یابی از برنامه و پیشرفت تحصیلی، چگونگی اصلاح آن و تعیین مسئولیت‌ها.

۹. تدوین سیاست‌های اجرایی و حدود اختیارات سطوح گوناگون، از ستاد تا مدرسه و کلاس، در برنامه‌ریزی درسی و تعیین ارتباط این سطوح با یکدیگر.

۱۰. الگوی کلی نیروی انسانی مطلوب برای اجرای برنامه و نظارت و ارزش‌یابی آن.

۱۱. راهبردهای حاکم بر تولید، انتخاب و به‌کارگیری رسانه‌های آموزشی.

۱۲. استانداردهای لازم برای فضای آموزشی مناسب به منظور اجرای برنامه‌ی درسی.

۱۳. تعیین خطوط مشی و فرایندهای تأمین نیازهای آموزشی گروه‌های یادگیرنده با نیازهای ویژه.

۱۴. تعیین سازوکار و لوازم اجرایی برنامه‌ی درسی ملی.

پی‌نوشت

1. International Assocaifionfor the Evaluation of Educational Achievement
2. Trends in International Mathematics and Science Study
3. Progress in International Reading Iiteracy Study
4. Han sen (1996)
5. National curriculum
6. Iumpy
7. Shorm (1982)
8. Brayd (1995)

(عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی)

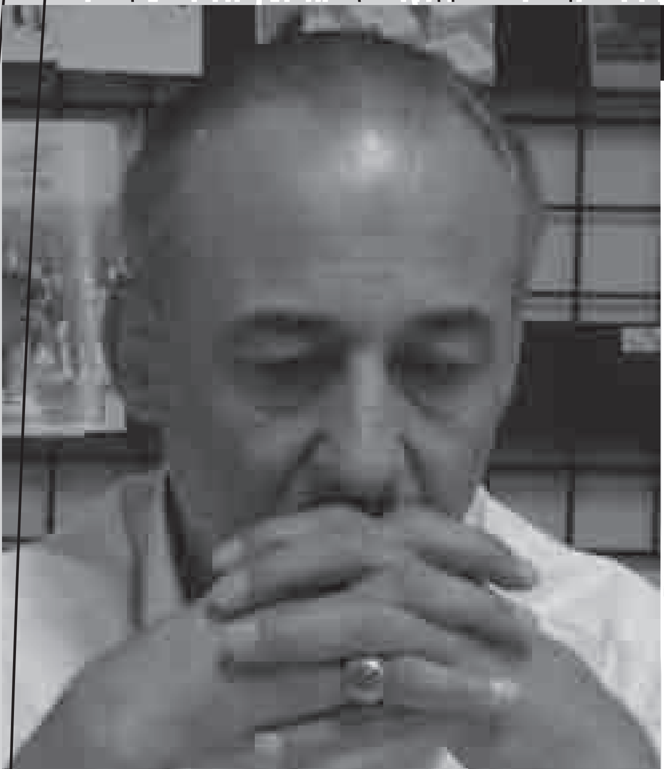
منابع

۱. فتحی واجارگاه، کوروش. اصول برنامه‌ریزی درسی. انتشارات ایران زمین. ۱۳۷۷.
۲. احمدی، آمنه. «برنامه‌ی درسی ملی». فصل‌نامه‌ی رشد معلم. شماره‌ی ۱. ۱۳۸۴.
۳. ـــــــــــ. «تمرکز و عدم تمرکز در تدوین برنامه‌ی درسی ملی». فصل‌نامه‌ی رشد معلم. شماره‌ی ۴. ۱۳۸۵.
۴. عصاره، علیرضا. «برنامه‌ی درسی ملی». روزنامه‌ی قدس. ۲۴ دی ۱۳۸۷.
۵. پدرام، عبدالرحیم. کارگاه آموزشی «آینده‌پژوهی». جهاد دانشگاهی. اسفند ۱۳۸۸.
۶. روزنامه‌ی جوان امروز. آموزش‌وپرورش. شماره‌ی ۴۳. ۲۹ دی ۱۳۸۸.
۷. اسناد بخشی و فرابخشی قانون برنامه‌ی چهارم توسعه‌ی کشور.
8. http://www.darsiran.ir
9. http://www.darsemelli.blogsky.com
10. http://www.medu.ir
11. http://www.edum.blogfa.com
12. http://www.rie.ir

در گفت‌وگو با ابوالفضل نفر، عضو و دبیر کمیته‌ی کلیات

گفت و گو

نگاهی فلسفی به برنامه‌ی درسی ملی



گروه گزارش و خبر

اشاره

ابوالفضل نفر سال‌هاست که در مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌ها به تدریس فلسفه و فلسفه‌های مضاف اشتغال دارد. او اکنون پنج دوره است که به‌عنوان ناظر محتوایی فصلنامه‌های نوزده‌گانه‌ی رشد، فعالیتی طاقت‌فرسا دارد. وی عضو و دبیر کمیته‌ی کلیات برنامه‌ی درسی ملی بوده است که مسئولیت تعیین و تدوین اهداف و مبانی این طرح مهم و ملی را به‌عهده دارد. با این ویژگی‌ها گفت‌وگویی را با او انجام داده‌ایم تا مخاطبان خود را با مبانی فلسفی برنامه ی درسی ملی آشنا سازیم.

❍ **جناب آقای نفر، با توجه به این‌که شما عضو کار گروه مبانی نظری برنامه‌ی درسی ملی هستید، بگویید رویکردهای این برنامه چیست و چرا رویکردهای جدیدی را انتخاب کرده‌اید؟**

● محتوای برنامه با هدفی که برنامه برای تحقق آن‌ها طراحی شده است، باید تناسب داشته باشد. مثلاً اعتبار هر برنامه‌ی علمی، ورزشی یا درسی، از چند جهت مطرح است. سازه‌های درونی آن با هم سازگار باشند، منابع، مبانی و تکیه‌گاه‌های آن محکم باشند، و جهت‌گیری کلی (رویکرد) آن واقع‌گرایانه و حقیقت‌مدارانه باشد و احیاناً براساس یک‌سلسله توهمات، پندارها و آرمان‌های خیلی ایده‌آلیستی که نسبتی با واقع ندارند، نباشد. رویکرد یکی از بحث‌های مربوط به «کمیته‌ی کلیات» (مبانی نظری) برنامه‌ی درسی ملی است.

❍ **مطالبی که شما فرمودید در برنامه دیده شده است؟**

● بله عرض می‌کنم. من از آغاز برنامه‌ی درسی ملی سعادت حضور در این جمع را داشتم. در اواخر سال ۱۳۸۴ و اوایل سال ۱۳۸۵ در خدمت بزرگواران بوده‌ام. در اولین نشستی که در تنکابن برگزار شد، یکی از کمیسیون‌هایی که پیش‌بینی شد، کلیات بود. در آن‌جا براساس مطالعاتی که قبلاً روی برنامه‌های درسی ملی موجود در کشورهای چندی صورت گرفته بود و توسط برخی از دوستان ارائه شده بود، گفتند که ابتدا ما باید یک چشم‌انداز داشته باشیم. از چشم‌انداز (به معنای نگرش کلی به هستی و هست‌ها) تلقی‌ها و برداشت‌هایی داریم که به صورت گزاره‌هایی اظهار می‌شوند و گزاره‌ها به مثابه‌ی بُن‌داشت، مبنا و تکیه‌گاه این نقشه و برنامه خواهند بود. تقریباً به شش گروه گزاره رسیدیم که مبتنی بر نگاه به فرهنگ و منابع خودمان به‌ویژه فرهنگ دینی و اسلامی ما و منابع غنی و سرشار از دانش‌های محکم فلسفی، عرفانی، و کلام و فقه اسلامی هستند

این مبانی یا گزاره‌ها، توصیفی و بیان‌کننده‌ی حقیقت انسان، ارزش‌ها، نظریه‌ی مختار معرفت، هستی و... هستند و مبانی انسان‌شناختی و مبانی معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی، هستی‌شناختی و... محسوب می‌شوند. ما این مبانی اسلامی که دلالت‌های تربیتی ویژه‌ای متناسب با فرهنگ اسلامی به ما می‌دهند را بر سایر نظریه‌ها، مثل نظریه‌های معرفت‌شناختی؛ رفتارگرایی، مکتب فرانکفورت، مکتب وین، گشتالتی‌ها و فیلسوفانی مانند **ارسطو، دکارت** و **جان لاک** ترجیح دادیم. تکیه‌گاه‌های علمی ما برای طراحی این برنامه هم مبانی علمی منحصر به جامعه‌شناسی و روان‌شناسی به‌صورت گزینشی بود.

این شش دسته مبانی در مجموع به ما امکان می‌دهند که هدف غایی و اهداف کلی خودمان را تعیین کنیم. براساس همین بحث، ما رویکرد کلی برنامه و رویکرد خودمان را در تولید برنامه تعیین کردیم که جهت‌گیری کلی ما در تولید برنامه‌ی درسی ملی چیست و آیا این رویکرد برنامه‌ی درسی ملی در دنیا مرسوم است یا خیر.

رویکرد ما در تولید برنامه، بر پایه‌ی آن مبانی که عرض کردم و به انگیزه‌ی تحقق هدف غایی و هدف‌های کلی، یا به تعبیر دیگر، در تأمین صلاحیت‌های خروجی کسانی که برنامه در خدمت آن‌هاست، در نظر گرفته شد. در این‌جا ما می‌خواهیم بعد از یک دوره‌ی آموزش و تربیت، مثلاً ۱۲ تا ۱۴ سال، خروجی‌هایی داشته باشیم که صفات آن‌ها عبارت باشند از این‌که:

● مومن به مبدأ هستی و معتقد به فرجام و معاد باشند و به نبوت و استمرار هدایت الهی باور داشته باشند؛

● عالم، عامل و مسئولیت‌پذیر باشند؛

● شور و عشق، هم به ارزش‌ها، وطن و مردم خود و هم به انسان و انسانیت فطری داشته باشند.

● متدین و متصف به اخلاق الهی و انسانی باشند؛

● متفکر و نقاد باشند و مقلد نباشند.

❍ **برای از این به آن شدن در برنامه، چه مبانی‌ای را برای موضوع‌هایی که مطرح فرمودید، در نظر دارید و چه راهبردهایی را ارائه داده‌اید؟ آیا این‌هایی که گفتید، شدنی هستند یا در متن برنامه می‌مانند؟**

● اگر برگردیم به همان مقدمه‌ای که عرض کردم، در برنامه‌ریزی و آینده‌نگری، و دغدغه‌ی آینده داشتن، سه مفروض مطرح است: فرض می‌شود، جهان‌هایی را می‌توان ممکن، مطلوب، موازی و مجازی تصور کرد. ما یک جهان انسانی و جامعه‌ی بشری داریم. این جهان ممکن است مطلوب ما نباشد، کما این‌که نیست. به جامعه‌ی بشری ضدّ ارزش‌هایی تحمیل شده است؛ مثلاً سکوت بشر در برابر ستم‌هایی که بر بخشی از همنوعانش در آفریقا، جهان سوم و... حاکم است و به ناروا، روا داشته می‌شود. جهان‌های مطلوبی را هم در اعتراض و نقد جهان موجود فرض می‌کنیم؛ یعنی امکان وجود یک جهان مطلوب هست (جامعه‌ی مهدوی(ع)).

❍ **من هنوز به رویکرد برنامه نرسیده‌ام!**

به مفهوم فلسفی دو دسته دانش داریم! یک مجموعه از دانش‌ها، وقایع را مشاهده و بررسی می‌کنند و در قالب گزاره‌های توصیفی بیان می‌دارند. دانشی هم داریم که می‌آید نقشه‌ی مفهومی یک زندگی ایده‌آل و تحصیل و تربیت ایده‌آل و مطلوب را ترسیم می‌کند، و مفاهیم ابزاری را تولید می‌کند

● بله، رویکرد به تناسب اهداف و آرمان‌های مطلوب ما در نظر گرفته می‌شود و آن را باید از جایی بگیریم یا باید از تکیه بر تجربه‌های گذشته‌ی بشری اتخاذ کنیم؛ آیا کدام را بگیریم؟ آن‌چه که در یونان باستان اتفاق افتاد، یا آن‌چه که در دوره‌ی چهار سال و اندی حکومت عدل حضرت **امیر**(ع) صورت پذیرفت و به تعبیر امام(ره)، برای ما یک مدل و الگوی کاملاً عینی، واقعی و قابل پیاده کردن است برای دوره‌ای درازمدت؟!

❍ **لطفاً تکلیف متربی و مربی را در این برنامه مشخص کنید. براساس برنامه، نقش مربی و متربی چیست و چه باید بکند؟**

● وقتی صحبت از وظیفه می‌شود، پای اصول به میان می‌آید. ما از بالا شروع کردیم و گفتیم، به چشم‌انداز و تلقی‌ها، و بعد رویکرد و تدبیری برای این که به هدف غایی و اهداف و یا صلاحیت‌های خروجی برسیم، نیاز داریم و این مستلزم تهیه‌ی نقشه‌ای است که به آن برنامه می‌گوییم و حقیقت برنامه چیزی جز این نیست. برنامه یعنی پیش‌بینی و از پیش طراحی کردنِ آینده براساس تجارب گذشته و آموزه‌های وحیانی و علمی که پیامبر برای ما از عالم ربوبی آورده است که این برنامه در خدمت آن اهداف است.

اما برنامه ارکان هم دارد. یعنی همه‌ی سازه‌های اصلی آن. برنامه‌ها محتوا دارند و روش‌هایی برای به جریان انداختن این محتوا موجود است. بعد هم بحث ارزش‌یابی، و نظارت و پی‌گیری، و بازخورد گرفتن پیش می‌آید. چون برنامه پویاست، این‌گونه نیست که ما بتوانیم محتوای ثابتی برای آن در نظر بگیریم که دیگر بعدها تبصره نخورد. این اتفاقات حتماً بعداً خواهد افتاد. البته مبانی تقریباً جزو محکمات و ثابتات‌اند.

❍ **از نظر محتوایی، محتوای دروس تغییر خواهد کرد؟**

● بعد از اهداف می‌رویم به سراغ اصول. پیش از این که اصول برنامه را تولید کنیم که در خدمت اهداف باشد، باید خط‌کش‌هایی داشته باشیم و باید و نبایدهایی را از آن مبانی و آن اهداف و هدف غایی تولید کنیم؛ چون هر نوع مبانی نمی‌تواند باید و نباید به ما بدهد مگر مبانی ارزش‌شناختی ما که اینجا بین فلاسفه دعواست، آیا از هست‌ها به بایدها می‌توانیم برسیم یا خیر؟ از هست‌های مطلق نه، اما اگر از هست‌ها در حوزه‌ی ارزش‌ها بحث شود، یک‌جور دیگری است و پیامدها و لوازمی دارد که ضمن خودش اگرچه گزاره‌های ارزش‌شناختی مثلاً این‌که خداوند خیر بنیادین و بنیاد خیر است و این‌که انسان مفطور به فطرت است؛ فطرت اخلاقی و برخی فطرت‌های دیگر، مثل فطرت‌های خدا آشنایی و عدالت‌خواهی. این ظاهرش گزاره‌ی توصیفی است، ولی گزاره‌ای توصیفی است که حاوی یک باید و نبایدهای کلی و کلان است که ما از این‌ها در مجموع اصل‌هایی را استنتاج، استخراج و استنباط می‌کنیم.

این اصول هم دو دسته هستند، یک دسته از اصول ملاک‌ها و معیارهای کلی هستند که در درجه‌ی اول طراحی می‌شوند. در درجه‌ی دوم، از این اصول کلی باید و نبایدهای جزئی‌تر و استلزام‌هایی تهیه می‌شوند که شاید تعدادشان چند ده گزاره‌ی تجویزی و توصیه‌ای باشد.

❍ **میزان اثرپذیری جامعه از این برنامه چه‌قدر پیش‌بینی شده است و چگونه می‌شود این‌ها را به مرحله‌ی اجرا درآورد؟ مثلاً شما در مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، ارزش‌شناختی، دین‌شناختی و جامعه‌شناختی یک نگاه کاملاً فلسفی به موضوع دارید یا یک نگاه علمی به معنای علم دارید؟**

● بحث این‌که ایـن برنامه تا چه اندازه با واقعیت‌های موجود نسبت دارد و احیاناً برای تحقق اهداف امکان‌سنجی‌شده است یا برای رفع موانع و مشکلات بر سر راه اجرای آن و در نیل به اهداف، مبانی نظری یا کلی وجود دارد یا خیر، برمی‌گردد به جای دیگری و یک دانش دیگری؛ دانشی که سناریوهای محتمل را براسـاس تجارب گذشته (تاریخ، فلسفه‌ی تاریخ و آموزه‌های وحیانی) ترسیم می‌کند...

❍ **آیا این در برنامه دیده شده است؟**

● من نمی‌توانم به این سـؤال پاسخ دهم، چون مدیـر تولید برنامه‌ی درسـی ملی یا مدیر پروژه نیستم. من عضو و دبیر کمیته‌ی مبانـی نظری یا کمیته‌ی کلیات هسـتم و آن‌چه که در این سـه‌چهار سـال در مبانی و جهت‌گیری‌هـای کلی تولید کردیم، با اسـتفاده از منابع پنج‌گانه‌ای بود که من در ابتدای گفت‌وگو خدمتتان عرض کردم. یکی از این منابع، اظهارات قلمی، شفاهی و بیانی مرحوم **امام**(ره)، **علامه طباطبایی**، **شـهید مطهری**، **شهید بهشتی** و رهبر فرهیخته‌ی انقلاب، **آیت‌الله خامنه‌ای** بوده است. البته لازم بـود به دانش تعلیـم و تربیت و علوم تربیتی و علوم انسـانی هـم، که در جوامع دیگر تولید شده باشد، نگاهی داشته باشیم و از آن‌ها هم تا آن‌جا که با ارزش‌های ما در تعارض نیستند، استفاده کنیم. لذا آن را هم مطالعه کردیم.

آن‌چـه که عـرض کردم مربـوط به کمیتـه‌ی کلیات بود. ما به اندازه‌ی وسـع بزرگواران کمیته، تیم نسبتاً جامعی داشتیم. این‌طور نبود که همه اهل فلسـفه باشـند یا همه مثـلاً فقـط دانش‌آموخته‌ی علوم تربیتی باشند. حقوق‌دان و مدرس حوزه‌ی علمیه داشتیم. رییس کمیته **حجت‌الاسلام صدوقی** و ناظر کمیته آقای **ذوعلم**، از اولین مدیرکل‌های تربیتی بعـد از انقلاب بودند. آقای ذوعلم از اشخاص مطرح در پژوهش و مطالعـات فرهنگ اسـلامی و صاحب فکر و اندیشه هسـتند. من در این‌جا فقط درباره‌ی کلیات، مبانی، رویکرد، چشم‌انداز و اصول می‌توانم گزارشـی خدمت شـما بدهم. نمی‌توانـم بگویم چه تدابیری برای اعتبارسنجی و اعتباربخشی به این برنامه پیش‌بینی شده است.

ما سه نگاشت را در خدمت مدیر پروژه بودیـم. ایـن برنامه در قالـب هفت کمیته تولید شـده کمیته‌ی کلیات و مبانی نظری فلسفی، کمیتـه‌ی محتوا، کمیتـه‌ی مواد و رسـانه‌ها، کمیتـه‌ی دوره‌های تحصیلی، کمیتـه‌ی ارزش‌یابی، کمیته‌ی هماهنگی و شـورای راهبری. حتماً شرح این کمیته‌ها در مصاحبه‌هایـی که با دوسـتان کرده‌اید، به اطـلاع خوانندگان محترم رسـیده و در رسانه‌ها اعلام شده است. یکبار در معرض نقد و بررسـی کارشناسان سازمان پژوهش که سازمان کلیدی و مهمی در تولید برنامه‌ی آموزشـی، درسـی و تربیتی کشـور است، گذاشته شد. هم‌چنین برای مطالعه و بررسی به نماینده‌هـای درون وزارت‌خانه آموزش و پرورش در اسـتان‌های کشور و کارشناسان ارشدشـان، و حتی معاون‌های آموزشـی و معاون‌های دیگر ارائه شد. در سایت گذاشته شـده اسـت و هرکس نقدی و پیشنهادی داشته باشد، می‌تواند به آن مراجعه کند.

❍ **برای این‌که ما بتوانیم به نفس مطمئنه برسیم یا هویت مطمئنه را برای آن ترسیم کنیم، به مربیانی نیاز داریم که به این سطح رسیده باشند و این مربیان روش آموزش را بدانند. آیا این در برنامه دیده شده است؟**

● بله، بخشـی هـم برای تربیـت معلم و آموزش‌های ضمن‌خدمت پیش‌بینی شـده اسـت. البته من در کمیته‌ی کلیات مشغول هستم و از چگونگی تحقق این هدف‌ها به دقت اطلاع ندارم، اما می‌دانم که قرار است این برنامه به‌تدریج پیاده شود.

❍ **با توجه به معنای لغوی برنامه‌ی درسی ملـی، بحث قومیت‌ها و مناطـق جغرافیایی در برنامه‌ی درسـی ملی دیده شده است یا خیر؟**

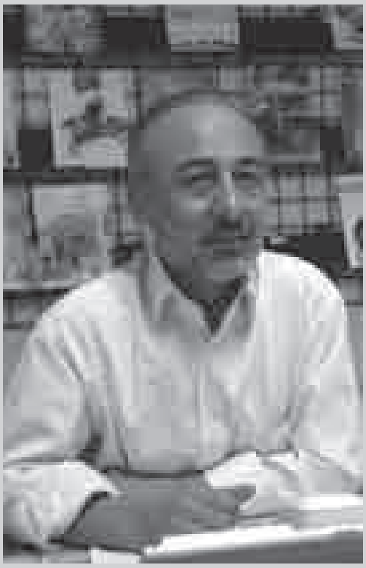
● اتفاقاً در تولید یا تدوین مبانی ارزش‌شناختی همین چالش را داشـتیم کـه این برنامه و مبانی آن باید بین همه‌ی ایرانیان مشترک باشد، چرا که این کشور به قول امام متعلق به همه‌ی مردم است. اقلیت‌ها هم در منابع و منافعی که در این کشور وجود دارد، سهیم هستند و تبعیض بین آن‌ها نیست. یادم هست که در مبانی ارزش‌شناختی، هستی‌شناختی و انسان‌شناختی این قضیه رعایت شده است. حتی یادم هسـت که در چشـم‌انداز خیلی دقت شـد که عام و فراگیر باشـد و همه را پوشش بدهد. چون ما همراهی، همکاری و اقبال همه‌ی مردم را صرف‌نظر از مذاهب، قومیت‌ها و این‌کـه در هر کجای ایران که زندگی می‌کنند، در نظر داشـتیم. کوشیدیم چشم‌انداز خیلی کلی و عـام یعنی فطری باشد. اساساً کلیات به یک قوم یا یک مذهب اختصاص ندارد فطرت همه‌ی بشر است.

❍ **امـا به هر حـال تنش‌هـا و چالش‌های خودش را موقع اجرا دارد.**

● من دقیقاً عرض می‌کنـم، ما این‌جا با جامعـه‌ای کـه ۹۹ درصـد و ۹۹ صدمش موحد، مؤمن و خدایی هسـتند، سـروکار داریـم. حالا ممکن اسـت یک‌درصد هم، یک‌دهم درصد با دیگران دارای مشترکات نباشند. کما این‌که ما الان در تهران معدود خانواده‌هایی داریم که بچه‌هایشـان را به مدرسه نمی‌فرستند.

ما برای آن‌ها چـه برنامه‌ای می‌توانیم داشته باشـیم؟ خب آن‌ها در نقطه‌ی مقابل

هر انسان دارای سرمایه‌ای فطری است که پا به این جامعه گذاشته است. در مقابل ما، اندیشه‌ی جان‌لاک و اندیشه‌ی مارکسیستی قرار دارد که در بلوک شرق بر پایه‌ی آن، برنامه‌هایشان را تنظیم می‌کردند. آن‌ها می‌گفتند، هر نوزاد صفحه‌ی سفیدی است که جامعه روی آن نقش و نگارها و ارزش‌هایی را حک می‌کند. در مقابل آن‌ها، ما قائل به این هستیم که انسان یک سرمایه‌ی فطری دارد



کل جامعه‌ی ایرانی هستند. ولی به‌هیچ‌وجه ما برنامه را صرفاً براساس باورهای مثلاً شیعه ننوشته و تولید نکرده‌ایم؛ همه در نظر گرفته شده‌اند. برنامه‌ی درسی ملی، مبتنی بر فطرت انسانی و نظریه‌ی تربیتی اسلام است و اسلام مطابق با فطرت هر انسانی است، شما خودتان که در علوم اجتماعی و مطالعات اجتماعی مطالعه دارید، می‌دانید که مثلاً نوجوان مسیحی، کلیمی یا زرتشتی از نظر باورهای اصلی متمایل به خدا و ارزش‌های دینی است و باورهای توحیدی دارد. از این نظر تفاوتی با یک مسلمان ندارد.

❍ **به لحاظ رفتارهای اجتماعی و عرفی مغایرت‌هایی وجود دارد؟**

● بحث آداب و هنجارهاست. بیش از هزار سال است که ایرانی‌ها در کنار یکدیگر با همین وضعیت زندگی کرده‌اند. زمانی در ایران اکثریت مسیحی بودند، زمانی زرتشتی. بخشی کلیمی بودند، بخشی آشوری و غیره. البته زندگی آن‌ها در کنار هم بدون چالش و درگیری‌های جزوی نبوده است. طبیعتاً برنامه‌ریزی برای این اختلاف‌ها، براساس نرم‌ها و هنجارها کار آسانی نیست، ولی پیش‌بینی شده است. برای برنامه‌ی درسی تعلیمات دینی، گروه درسی دفتر تألیف یک کتاب ویژه‌ی اهل سنت و یکی هم ویژه‌ی اقلیت‌های مذهبی غیر مسلمان طراحی کرده است.

❍ **صرف این‌که قوم‌ها و جمعیت‌ها متفاوت در کنار هم زندگی می‌کنند، کافی نیست. می‌خواهیم ببینیم از این به بعد با توجه به برنامه‌ی درسی ملی چگونه باید زندگی کنیم تا نوع زندگی نوع نگرش تکامل‌یافته‌تر، بهتر و پیشرفته‌تری داشته باشیم. اما چون ما در کنار هم زندگی کرده‌ایم، کافی است؟**

● مشترکات آن‌قدر هست که این تفاوت‌ها لطمه‌ای نمی‌زند. بر پایه‌ی نظریه‌ی فطرت و تجربه‌ی تاریخی ایرانی‌ها مردمی اهل تفاهم هستند. اگر بخواهیم ریز شویم خیلی از اصول اسلامی فقهی ما که در گذشته‌ها مطرح بوده‌اند، الان اعمال نمی‌شوند مثلاً در فقه ما آمده است، در جامعه‌ای که مسلمان‌ها زندگی می‌کنند و در اکثریت هستند، هیچ خانه‌ای نباید بالاتر از خانه‌ی مسلمان باشد. ولی الان ممکن است در این برجهای ۲۰ یا ۳۰ طبقه اقلیت‌هایی زندگی کنند و خانه‌شان مشرف بر خانه‌های بسیاری از مسلمانان باشد. ثبات و آرامش و هنجارها نسبی هستند و تغییر می‌کنند. الان نمی‌خواهیم یک انقلاب ماهیتی داشته باشیم. هم‌چنین، بنا نیست این تفاهم و سلوکی که هست و ما را به سمت پیشرفت، سربلندی، سعادت فرزندانمان، و سرافرازی در جهان امروز به پیش می‌برد، آسیب ببیند. جای این مباحث، در خرده‌نظام‌های برنامه‌ی درسی و چگونگی اجرا است. مثلاً در درس مطالعات اجتماعی ما باید نحوه‌ی تربیت اجتماعی فرزندانمان را پیش‌بینی کنیم. به قول **کانت**، مهم‌ترین

هدف آموزش و پرورش باید این باشد که مردم را به اتحاد، وحدت و وفاق اجتماعی، سوق دهد. ما در جنگی با آن وسعت که به ما تحمیل شد، همه‌ی اقلیت‌ها را در دفاع مقدس در کنار خودمان می‌بینیم. حتی شاید بتوان گفت که به تناسب جمعیت، اقلیت‌ها حضور چشمگیری داشتند.

❍ با توجه به نگاه فلسفی شما در برنامه‌ی درسی ملی، ارزیابی این برنامه در آغاز چگونه است؟

● هر گروه و کمیته‌ای یک ناظر کلی برای خود داشت که به لحاظ اجرایی، روشی و اصول تولید سند ملی، بر این کار نظارت داشت. این برنامه، یک نقشه‌ی کلی است.

❍ این نقشه تخیلی است یا می‌شود به اجرای آن کمک کرد؟

● تخیل به معنای توهم نیست، به مفهوم فلسفی دو دسته دانش داریم! یک مجموعه از دانش‌ها، وقایع را مشاهده و بررسی می‌کنند و در قالب گزاره‌های توصیفی بیان می‌دارند. دانشی هم داریم که می‌آید نقشه‌ی مفهومی یک زندگی ایده‌آل و تحصیل و تربیت ایده‌آل و مطلوب را ترسیم می‌کند، و مفاهیم ابزاری را تولید می‌کند که ناظر بر این است که جهان مطلوب انسان‌ها و کنش‌ها و واکنش‌های مطلوب و فعل مطلوب انسانی کدام است.

❍ نگاه برنامه‌ی شما نگاه علمی ـ کاربردی است، یا یک نگاه فلسفی ـ علمی؟

● ما معتقدیم که هر گزاره‌ی توصیفی درباره‌ی انسان، حیات انسانی و هر ساحتی از ساحت‌های حیات انسانی و هر گزاره‌ی هستی‌شناختی، در زندگی آینده‌ی انسان‌ها دلالت‌های تربیتی عملی و پیامدهایی دارد. یعنی ما به تعبیر هر مونوتیک‌ها که می‌گفتند ناظر محض و بی‌طرف نداریم، می‌گوییم ناظر بی‌طرف نداریم. این گزاره‌ها بی‌طرف نیستند. آیا کسی می‌تواند به لحاظ ارزش‌شناختی بی‌طرف باشد؟ آیا این ادعا خود طرف‌داری از یک ارزشی نیست؟ نوعی ارزش‌گذاری نیست؟ چه کسی می‌تواند بگوید من به لحاظ مبانی انسان‌شناختی بی‌طرف هستم؟ آیا به پیش‌فرض‌های ناپیدای این مدعا توجه شده است؟ به نظر ما انسان موجود بی‌طرفی نیست.

در برنامه هم آن بخشی که مربوط به مبانی است، با حساسیت دنبال شده است. رویکرد مبنایی کلان ما فطرت است که در عموم بشر وجود دارد و از این لحاظ، برنامه، برنامه‌ای تقریباً حداکثری و فوق‌العاده است.

❍ و در پایان...

● می‌خواهم در این‌جا چگونگی تولید و تبیین مبانی جامعه‌شناختی را که به حوزه‌ی موضوعی مجله‌ی «رشد آموزش علوم اجتماعی» مربوط است، مطرح کنم؛ به‌ویژه که من از طرف رییس محترم کار گروه خودمان، آقای صدوقی مأمور شدم که از منابع یاد شده‌ی پنج‌گانه، پنج شخصیت مهم و مقبول همه‌ی ما، پنج مرجع بزرگ امام، علامه طباطبایی، شهید مطهری، شهید بهشتی و مقام معظم رهبری، مبانی جامعه‌شناختی این برنامه را شخصاً از آثار شهید مطهری استخراج کنم. به عنوان مثال تعبیر ما از جامعه یک مرکب حقیقی است. ترکیب جامعه ترکیب اعتباری نیست، ترکیب حقیقی است؛ ترکیب روح‌ها و اندیشه‌ها و اراده‌هاست؛ یک ترکیب فرهنگی است، ترکیب اندام و... نیست.

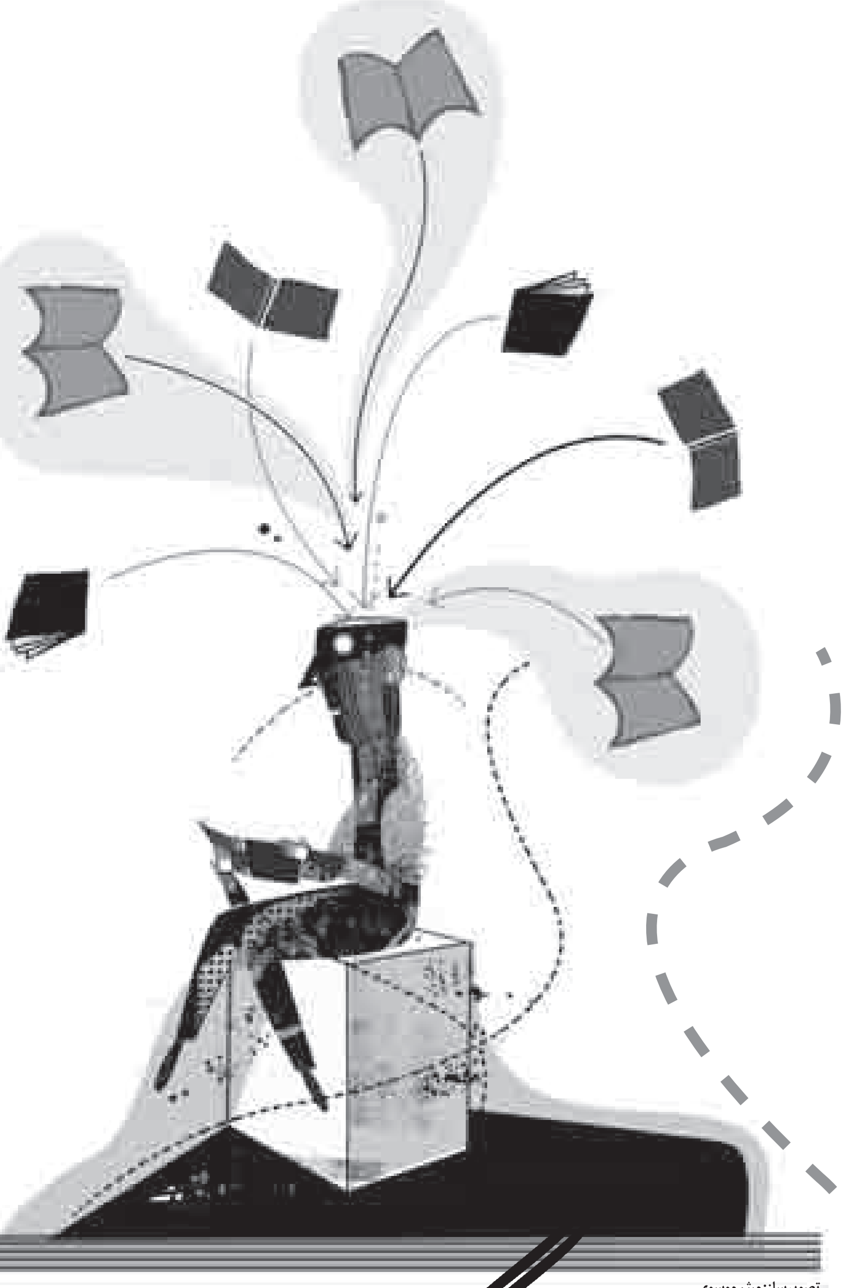
هر انسان دارای سرمایه‌ای فطری است که پا به این جامعه گذاشته است. در مقابل ما، اندیشه‌ی جان‌لاک و اندیشه‌ی مارکسیستی قرار دارد که در بلوک شرق بر پایه‌ی آن، برنامه‌هایشان را تنظیم می‌کردند. آن‌ها می‌گفتند، هر نوزاد صفحه‌ی سفیدی است که جامعه روی آن نقش و نگارها و ارزش‌هایی را حک می‌کند. در مقابل آن‌ها، ما قائل به این هستیم که انسان یک سرمایه‌ی فطری دارد. اجزای جامعه در یکدیگر تأثیر می‌گذارند و موجب تغییر یکدیگر می‌شوند. درواقع، وجود افراد در وجود جامعه تماماً حل نشده است. افراد قطع نظر از وجود اجتماعی، یک هویت انسانی دارند که همان فطرت است. افراد جامعه استقلال و هویت خود را به‌طور کلی از دست نمی‌دهند، بلکه مقداری از استقلال را با اراده و آگاهی خودشان در اختیار کل قرار می‌دهند. جامعه ماشین نیست، یک ارگانیزم زنده فعال و پویاست.

انسان با دو روح و هویت در جامعه زندگی می‌کند: یکی روح و زندگی انسانی که موجب حرکت طبیعت می‌شود، و یکی روح و زندگی اجتماعی است که به تاریخ، فرهنگ و شرایط حال برمی‌گردد. به هرحال از نظر ما، بر انسان هم قوانین روان‌شناسی حاکم است و هم سنن جامعه‌شناسی. آن‌چه که ما به عنوان مبانی جامعه‌شناختی برنامه‌ی درسی ملی تولید کرده‌ایم و بی‌تردید در تولید برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی مورد توجه و التفات قرار خواهد گرفت، همین بحث را مطرح می‌کند.

❍ در بحث‌های هستی‌شناختی، مبانی دارای ویژگی‌های خاصی هستند که در خیلی از قسمت‌ها فراانسانی می‌شوند.

● ما در مبانی معرفت‌شناختی، ساختار و صورتی از دانش را تعریف کردیم که مثلاً معرفت ابداع نفس است و صرفاً انعکاس فکت‌ها و واقعیت‌های بیرونی و درونی نیست و البته مراد از آن معرفت فلسفی است اما برای ما معارف وحیانی که افاضه حق تعالی بر حقیقت محمدیه(ص) است بر همه‌چیز مقدم است.

❍ از حضور گرم شما در این گفت و گو، سپاسگزاریم.



تصویرساز: میثم موسوی

حوزه‌ی یادگیری مطالعات اجتماعی در یک برنامه‌ی درسی ملی

فاطمه سلیمی
کارشناس مطالعات اجتماعی و دبیر آموزش و پرورش

مقدمه

یکی از ابعاد هر «برنامه‌ی درسی ملی»، حوزه‌های نه‌گانه‌ی یادگیری است که در آن، موضوعات و مسائلی که در هر حوزه می‌باید مد نظر قرار گیرند، مطرح شده‌اند. برای این که موضوع به‌خوبی درک شود، ابتدا مقدماتی را درباره‌ی «یادگیری» در «حوزه‌ی مطالعات اجتماعی» آورده‌ایم و سپس بخشی را در ارتباط با این دو عنصر براساس پیش‌نویس طرح برنامه‌ی درسی ملی ارائه کرده‌ایم؛ باشد که این امر باعث افزایش اطلاعات و آگاهی مخاطبان رشد علوم اجتماعی شود.

کلیدواژه‌ها: یادگیری، رشد اجتماعی، مطالعات اجتماعی، برنامه‌ی درسی ملی.

یادگیری

تعریف یادگیری: یادگیری عبارت است از تغییر رفتار آموزشی و پرورشی مطلوب در یادگیرندگان. بازده هر نظام آموزشی و پرورشی براساس میزان این تغییر رفتار یا تغییرات رفتار محاسبه و مورد ارزش‌یابی قرار می‌گیرد.

یادگیری به تغییراتی اطلاق می‌شود که بر اثر تجربه به دست می‌آید [مازور، ۱۹۹۰ و راکلین، ۱۹۸۷]. یادگیری زمانی رخ می‌دهد که در نتیجه‌ی شرایط محیطی، تغییرات نسبتاً پایداری در پاسخ به نیازها وجود آید. برای مثال، اگر ببینیم دانش‌آموزی می‌تواند از جدول‌ضرب در محاسبات ریاضی استفاده کند، می‌گوییم جدول‌ضرب را یاد گرفته است. یادگیری بر کسب دانش تأکید دارد. عواملی که بر یادگیری اثر می‌گذارند، به‌وسیله‌ی وقایعی که در زندگی فرد رخ می‌دهند، تعیین می‌شوند. روان‌شناسان یادگیری را تغییرات نسبتاً پایدار و بالقوه‌ی رفتار تعریف می‌کنند که در نتیجه‌ی تمرین و همراه با تقویت حاصل می‌شود.

پیشینه‌ی یادگیری

نظریه‌های یادگیری از میراث غنی و متنوعی برخوردارند. قریب صد سال پیش مبحث یادگیری زیر سلطه‌ی نظریات فلسفی قرار داشت؛ ازجمله فلسفه‌ی **ارسطو** و **افلاطون**. با نخستین بررسی‌های آزمایشی که توسط **ابینگهاوس**، **پاولف** و **ثرندایک** به‌عمل آمد، روش‌های تحقیق در علوم طبیعی، در مسائل یادگیری نیز مورد استفاده قرار گرفت و بر مبنای انبوه مدارک علمی که حاصل کار آزمایشگاه‌های روان‌شناسی در نقاط گوناگون جهان بود، نظریه‌های جامع‌تر و اصول دقیق‌تری در مبحث یادگیری ارائه شد.

نظر مکاتب گوناگون

رفتارگرایی بر تغییرات قابل مشاهده در رفتار تأکید دارد. نظریه‌های شناختی به تفکر یادگیرنده توجه می‌کنند و مسائل درونی مانند حافظه و استدلال را که یادگیرنده از آن‌ها برای یادگیری استفاده می‌کند، را مورد بررسی قرار می‌دهند. روان‌شناسی چون **هانس** معتقد بود: یادگیری تابع برنامه‌ی زیستی فطری است و می‌تواند تحت‌تأثیر رویدادهای محیطی قرار گیرد. **مک‌گرا، دنیس، گزل** و **تامپسون** معتقد بودند که یادگیری و تجربه در تفاوت‌های رشدی نقشی ندارند. پژوهش‌های اخیر حاکی از آن است که تمرین یا تحریک بیشتر می‌تواند تا حدودی رفتارهای حرکتی را تسریع کند.

با توجه به این که یادگیری را تغییرات کم و بیش دائمی رفتار در نتیجه‌ی تجربه می‌دانند، با انواع یادگیری در زندگی مواجه هستیم. زیرا فرد از زمان تولد تا کهن‌سالی، تجربه‌های زیادی در حوزه‌های گوناگون کسب می‌کند. راه رفتن، سخن گفتن، غذا خوردن، ارتباط با هم‌سالان، دفاع از خود، مطالب آموزشگاهی، مهارت‌هایی مثل رانندگی، یادگیری مشاغل و... نمونه‌هایی هستند که فرد در طول زندگی خود به شیوه‌های متفاوتی آن‌ها را یاد می‌گیرد. اما هر نوع یادگیری به عملکرد منجر نمی‌شود، زیرا افراد خیلی چیزها را یاد می‌گیرند، ولی امکان به کار گرفتن این آموخته‌ها برایشان پیش نمی‌آید.

چه زمانی یادگیری اتفاق می‌افتد؟

اهمیت یادگیری بیشتر از یاد دادن است، زیرا یادگیری هدف است و یاد دادن راه رسیدن به هدف. یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که در فرد میل و نیاز درونی وجود داشته باشد این امر انگیزه را در فرد تقویت می‌کند و سبب می‌شود که او برای رسیدن به هدف مورد نظرش بیشتر تلاش کند. برای این‌که بتوان در یادگیرندگان انگیزه به‌وجود آورد، باید به دو اصل توجه داشت: «سامان دادن زمینه‌ها» و «شناخت ماهیت یادگیرندگان».

چگونه کلاس از نظام اجتماعی برخوردار است؟

کلاس درس را باید یک نظام اجتماعی در نظر گرفت، زیرا در هیچ کلاسی نمی‌توان محیط یکسانی برای دانش‌آموزان فراهم آورد. انتظارات معلم و ویژگی‌های شخصی او و دانش‌آموزان در این فرایند اجتماعی دخیل می‌شود و به اتفاق، الگویی از تعامل اجتماعی به‌وجود می‌آورند که مخصوص همان کلاس است. دانش‌آموز در درون این نظام اجتماعی به مشارکت می‌پردازد و به تدریج جایگاه خود را می‌یابد. به روابط خود و دیگران اهمیت بیشتری می‌دهد و قوانین اجتماعی کلاس و نحوه‌ی مشارکت در امور آن را می‌آموزد. بدون‌شک این آموزش‌ها و نوع روابط آموخته شده، در زندگی بزرگ‌سالی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و میزان موفقیت یا شکست آن‌ها را تا حدودی مشخص می‌کند.

رشد اجتماعی چیست؟

رشد اجتماعی دربرگیرنده‌ی رشد جسمی، رشد شناختی و رشد عاطفی است و البته بعد از تولد نمود بیشتری دارد. برای مثال، نوزاد درمی‌یابد وجود مادر برای ارضای نیازهایش ضروری است و این اولین زمینه برای یادگیری اجتماعی محسوب می‌شود.

نظریه‌پردازان اجتماعی چه می‌گویند؟

یکی از نظریه‌پردازان به نام **آلفرد آدلر** که به «اجتماعی بودن» انسان اشاره کرده است، می‌گوید انسان اجتماعی به دنیا می‌آید و به اجتماع علاقه‌مند است. زیرا اجتماعی بودن جنبه‌ی فطری و ذاتی دارد و این غریزه باید با دنیای بیرون ارتباط داشته باشد تا بتوان آن را تربیت کرد. کودک ابتدا از طریق مادر و خانواده‌ی خود، بعد از طریق مدرسه، معلمان و هم‌کلاسی‌ها، و در آخر از طریق جامعه با مردمان دیگر و با دنیای خارج ارتباط برقرار می‌کند. این ارتباطات باعث تقویت و پرورش حس اجتماعی بودن و آموختن حس مسئولیت و همکاری در انسان می‌شود. حتی حس برتری‌جویی در وی کم‌کم جنبه‌ی اجتماعی پیدا می‌کند و کمال خود را در دوستی با دیگران می‌جوید.

بندورا که «نظریه‌ی یادگیری اجتماعی» را مطرح می‌کند، اعتقاد دارد یادگیری از طریق مشاهده، تقلید و الگوبرداری صورت می‌گیرد. او از یک‌سو، رشد اجتماعی را به محیط فیزیکی، خانواده،

اهمیت یادگیری بیشتر از یاد دادن است، زیرا یادگیری هدف است و یاد دادن راه رسیدن به هدف

گروه هم‌سالان و سایر تأثیرات اجتماعی مربوط می‌داند و از سوی دیگر، معتقد است که توانایی‌های شناختی، خصوصیات جسمی، باورها و نگرش‌های کودکان و نوجوانان تأثیر متقابل خود را بر محیط باقی می‌گذارند. این دو عامل محیطی و شناختی در ارتباط متقابل با رفتارهای فرد هستند.

یکی دیگر از نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی **رابرت سلمان** است که «نظریه‌ی ایفای نقش اجتماعی» را مطرح کرده است. وی عقیده دارد: یادگیری همان نقش‌هایی است که آدمی از طریق تجربه به‌دست می‌آورد، اما در موقعیت‌های گوناگون اجتماعی مانند مدرسه، فعالیت ورزشی، ارتباط خانواده و... در زمان نوجوانی بروز می‌کند.

نظریه‌پرداز دیگر یادگیری اجتماعی، **دیوید الکیند**، باور دارد که نوجوانی عبارت است از یادگیری اجتماعی گذار از «خود مرکزی» به «جامعه مرکزی».

نکته‌ی آخر این که اگر بخواهیم مطلب یا موضوع جدیدی را یاد بگیریم، به معلومات قبلی نیاز داریم. یعنی توانایی‌ها، آموخته‌ها و تجارب قبلی هر فرد، پایه و اساس یادگیری بعدی او را تشکیل می‌دهد. وقتی مطلبی را یاد می‌گیریم، می‌کوشیم آن را در موقعیت‌های گوناگون و به شکل‌های متفاوت تکرار و به صورت ذهنی و عینی تمرین کنیم.

یادگیری فرایندی چند مرحله‌ای است. مطالب یاد گرفته شده، ابتدا وارد حافظه‌ی کوتاه‌مدت می‌شود. سپس برای برخورداری از یادگیری عمیق، باید از قانون تکرار و تمرین کمک گرفت. درضمن، فراموشی طبیعت ذهن آدمی است، ولی با استفاده از قانون تکرار و تمرین، می‌توانید میزان یادگیری را بالا ببرید.

با توجه به ابعاد یادگیری که ذکر شد، وزارت آموزش و پرورش پس از تحقیقات عمیق و بررسی کتب درسی به این نتیجه رسید که متون درسی، نیازهای دانش‌آموز امروز را جواب‌گو نیست. پس از مطالعات فراوان توسط استادان مجرب، تدوین متون جدیدی را برنامه‌ریزی شد که براساس اهداف دینی و سیاسی، ارزش‌ها و هنجارهای ملی، میراث فرهنگی، اسطوره‌ها و نمادهای ملی، ویژگی‌های جغرافیایی، خرده فرهنگ‌های قومی، افتخارات ملی و تعاملات بین‌المللی، موجب به‌وجود آمدن تغییرات بنیادی در آموزش و پرورش می‌شود و به این ترتیب، «برنامه‌ی درسی ملی» بنیان نهاده شد.

در این برنامه از نظریه‌های فلسفی فیلسوفانی نظیر **سقراط، افلاطون، دکارت، کانت، هگل، نلسون** و **لیپمن** بهره گرفته شده است. نتایج اندیشه‌های سقراط، افلاطون و کانت مفهومی از فلسفه است که برنامه‌ی درسی برای کودکان بر آن استوار است. اندیشه‌های سقراط در روش و در عمومی دانستن فلسفه، دیدگاه‌های افلاطون درخصوص تربیت و فلسفه‌ی تربیت، تأکید دکارت بر فلسفه‌ورزی و بازگرداندن فلسفه به جایگاه واقعی خود در نظر گرفته شده‌اند و بزرگ‌ترین سهم، از آن هگل و آموزش منطق است. سهم نلسون در این برنامه نیز تدارک تجربه‌ای عملی از اجرای روش سقراطی است. تغییر شیوه‌ی سقراطی از گفت‌وگوی دو نفره به گروهی، استفاده از متون مکتوب، عقیده نداشتن افلاطون به دموکراسی و تمایل او به ورود به دوره‌ی دیالکتیک از ۱۸ سالگی به بعد، مخالفت کانت با ورود زودهنگام دانشجویان (و کودکان) به بحث‌های فلسفی، تأکید هگل بر اطاعت از دولت، جزو ناهماهنگی نظری اندیشه‌های فیلسوفان مذکور با این برنامه است که در این برنامه گنجانده شده است.

توجه کارشناسانه در انتخاب محتوای درسی و پیام‌های آشکار و مکنون آن‌ها، می‌تواند به صحت و سلامت فرایند شکل‌دهی هویت ملی و هم‌چنین رشد آن در دانش‌آموزان کمک کند. به همین دلیل مسئله‌ی کلی پژوهش حاضر عبارت است از چگونگی پرداختن کتب تعلیمات اجتماعی، تاریخ و فارسی دوره‌ی راهنمایی به مقوله‌ی هویت ملی و نیز شناسایی کاستی‌ها و آسیب‌پذیری‌های هرکدام از آن‌ها در متون درسی. برای انجام پژوهش حاضر و پاسخ‌گویی به سؤالات آن، از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. براساس هدف‌ها و محتوای برنامه‌های درسی، دوره‌های گوناگون تحصیلی با تأکید بر پرورش هویت ملی (اسلامی- ایرانی) پیشنهاد شده‌اند. هدف غایی نیز این است که کودکان فلسفه‌ورزی را بیاموزند.

محورهای اصلی سند برنامه‌ی درسی ملی

۱. مقدمه

الف) ضرورت تولید برنامه‌ی درسی ملی

ب) تعریف

ج) اهداف، قلمرو و چگونگی تولید برنامه

د) مصوبات قانونی

ه) فرایند تولید برنامه

و) مخاطبان برنامه

۲. مبانی

الف) مبانی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت

ب) مبانی معتبر علمی و پژوهشی

ج) مستندات قانونی

د) چشم‌انداز تحولات آینده

۳. رویکرد و منطق برنامه

جهت‌گیری‌ها، گفتمان و روح حاکم بر برنامه

۴. اهداف

الف) هویت و قابلیت‌هایی که یادگیرنده به آن‌ها دست خواهد یافت (شامل: نگرش‌ها، صفات، ملکات، شناخت‌ها و مهارت‌های مورد نظر)؛

ب) معیارهای دست‌یابی یادگیرندگان به هویت و قابلیت‌های مورد نظر.

۵. اصول حاکم بر برنامه

۶. پرورش‌ها و آموزش‌های عام و مشترک

الف) بخشی از یادگیری‌های اساسی که در همه‌ی حوزه‌های یادگیری حضور دارد و بین آن‌ها پیوند برقرار می‌کند.

ب) وسعت و توالی هریک از مهارت‌ها و ارزش‌های عام و مشترک برای تمامی سطوح و دوره‌ها.

۷. حوزه‌های اصلی یادگیری

الف) نگرش‌ها، دانش و مهارت‌های مورد نیاز و اساسی؛

ب) آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در تمامی سطوح؛

ج) ابعاد هریک از حوزه‌های یادگیری و ارتباط آن‌ها با یکدیگر.

۸. یادگیری گروه‌های ویژه

تعیین آموزش‌های ویژه‌ی دانش‌آموزان مستعد و دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه.

۹. دوره‌ها، مراحل کلیدی و سطوح

الف) سطوح و مراحل کلیدی

ب) ویژگی‌های هر سطح و مرحله

ج) مهارت‌ها و نگرش‌های اساسی که دانش‌آموزان در هریک از سطوح و مراحل باید به آن‌ها دست یابند.

د) استانداردهای هر سطح و مرحله

۱۰. ساختار، رشته‌ها و جدول زمانی

۱۱. حدود اختیارات

الف) سطوح تصمیم‌گیری و حدود اختیار استان، منطقه و مدرسه در تولید یا انتخاب محتوای آموزشی، روش‌های آموزش، شیوه‌های ارزش‌یابی و زمان با لحاظ نیازهای محلی؛

ب) تعیین دروس اختیاری/ انتخابی.

۱۲. شرایط یادگیری مطلوب و روش‌های مناسب

الف) راهبردهای آموزشی و چگونگی اتخاذ تصمیمات آگاهانه و مناسب از سوی معلم متناسب با نیازها و ویژگی‌های رشدی در هریک از سطوح و دوره‌های تحصیلی؛

ب) چگونگی توجه به شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان؛

ج) ارتباط راهبردهای آموزش و ارزش‌یابی از پیشرفت تحصیلی؛

د) شرایط و روش‌های مورد توجه خانواده، جامعه، رسانه‌ها و...

۱۳. ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی

الف) سیاست‌ها و فرایندهای ارزش‌یابی از پیشرفت تحصیلی؛

ب) استانداردهای ارزش‌یابی در هریک از حوزه‌های یادگیری؛

ج) نسبت روش‌های کمی و کیفی و نقش معلم، دانش‌آموز، و خانواده در سنجش؛

د) چگونگی تطبیق سنجش با نیازها و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان (دانش‌آموزان مستعد و دانش‌آموزان با نیازهای خاص).

۱۴. مواد آموزشی

الف) فرایند و سیاست‌های حاکم بر تولید، و انتخاب و به‌کارگیری بسته‌ی آموزشی (کتاب درسی، کتب، مجلات، نرم‌افزارهای آموزشی، رسانه‌های دیداری و شنیداری، شبکه‌های آموزشی و...)؛

ب) فرایند و اصول حاکم بر مشارکت بخش غیردولتی و معلمان در تولید مواد آموزشی؛

ج) فرایند و اصول حاکم بر نحوه‌ی ارزیابی و انتخاب و معرفی مواد آموزشی برای استفاده در مدارس.

۱۵. منابع و اصول حاکم بر محتوای مواد آموزشی

الف) تعیین منابع اصلی معتبر و نسبت میان آن‌ها در تولید مواد آموزشی؛

ب) استانداردها و اصول حاکم بر محتوای هریک از اجزای بسته‌ی آموزشی.

۱۶. خط‌مشی‌ها، سیاست‌ها و سازوکارهای اجرایی

الف) برنامه و روش اجرای برنامه‌ی درسی ملی در سطوح متفاوت؛

ب) ساختار و تشکیلات؛

ج) آموزش نیروی انسانی؛

د) سازوکارهای مدیریت آموزشی و اداره‌ی امور مدرسه؛

هـ) استانداردهای فضای یادگیری

۱۷. سیاست‌های حاکم بر ارزش‌یابی برنامه

الف) استانداردها در سطح برنامه‌ی درسی ملی، و فرایند ارزش‌یابی از برنامه‌ی درسی؛

ب) چگونگی بازنگری و اصلاح برنامه‌ی درسی ملی براساس نتایج ارزش‌یابی.

۱۸. منابع

الف) منابع تولید برنامه؛

ب) منابع قابل رجوع برای آشنایی بیشتر.

۱۹. ضمائم

واژگان.

شرح وظایف کمیته‌های استانی

۱. بررسی و تحلیل اسناد، پژوهش‌های انجام‌شده، نتایج نشست‌ها، همایش‌ها، بازدیدها، گزارش‌ها و نظرسنجی‌های انجام‌شده در استان و ارائه‌ی نتایج مورد استفاده‌ی برنامه‌ی درسی ملی به دبیرخانه.

۲. اخذ و جمع‌بندی دیدگاه‌ها و نظرات صاحب‌نظران استان و ارائه‌ی نتایج به دبیرخانه‌ی برنامه‌ی درسی ملی.

۳. نیازسنجی و آسیب‌شناسی برنامه‌های درسی در استان با هماهنگی دبیرخانه‌ی طرح و ارائه‌ی راهکارها و پیشنهادهای کلان.

۴. شناسایی، اخذ و انتقال دیدگاه‌های آینده‌نگر و ایده‌های خلاق و نو با توجه به نیازها و اقتضائات آن استان به دبیرخانه‌ی طرح.

۵. برنامه‌ریزی به منظور اطلاع‌رسانی مناسب از روند کار طرح تدوین برنامه‌ی درسی ملی و کمیته‌ی استانی به مسئولان و کارشناسان مربوطه.

۶. همکاری با دبیرخانه‌ی طرح در برگزاری نشست‌های علمی و توجیهی در سطح استان و منطقه.

۷. همکاری در اعتباربخشی برنامه‌ی تولید شده در مراحل متفاوت.

۸. پی‌گیری و اقدام درخصوص امور محوله از سوی دبیرخانه‌ی طرح.

حوزه‌ی یادگیری مطالعات اجتماعی

این حوزه به مطالعه‌ی روابط انسانی و توانایی ایجاد رابطه‌ی مثبت و سازنده با خدا، خود، خلق و خلقت حول محور رابطه با خدا و درک موقعیت و عناصر آن در ابعاد مختلف (زمان، مکان، عوامل طبیعی و اجتماعی، و سنت‌های الهی) می‌پردازد.

در برنامه‌ی درسی ملی معمولاً حوزه‌های یادگیری در محورهای ضرورت و کارکرد حوزه، قلمرو حوزه، جهت‌گیری‌های کلی در سازمان‌دهی محتوا و آموزش حوزه، ارتباط با یادگیری‌های مشترک و سایر حوزه‌های یادگیری مطرح می‌شوند. به‌طور کلی در این زمینه، مسائل اجتماعی در سطح محلی، ملی، و جهانی بررسی می‌شوند تا از این طریق روحیه‌ی مذاکره، عدالت‌خواهی، انصاف و نوع‌دوستی پرورش یابد.

برای روشن شدن مطالب، دو بخش از برنامه‌ی درسی ملی در حوزه‌ی یادگیری مطالعات اجتماعی نقل می‌شود.

ارتباط با یادگیری‌های مشترک و سایر حوزه‌های یادگیری: ماهیت محتوا و روش آموزش در این حوزه، به تقویت مهارت‌های شناختی و فراشناختی، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های شخصی و رشد و توسعه‌ی ارزش‌های اخلاقی (عدالت‌خواهی، آزادی‌خواهی، نظم و قانونمداری، و خدمت‌گزاری) کمک می‌کند.

رشد مهارت‌های اجتماعی هم‌چون همدلی، مذاکره و نوع دوستی در این حوزه، توانایی متربیان را برای شرکت در فعالیت‌های گروهی و مشارکتی در سایر حوزه‌های یادگیری تقویت می‌کند و از این طریق، زمینه‌ی دست‌یابی به سطوح بالاتر یادگیری را فراهم می‌سازد. علاوه بر این، سازمان‌دهی محتوا به شیوه‌ی تلفیقی، بستر مناسبی برای ارتباط مضامین آموزشی با سایر قلمروهای محتوایی چون زبان و ادبیات فارسی، علوم تجربی، کار و فناوری، ریاضی، قرآن و معارف اسلامی به وجود می‌آورد.

قلمرو حوزه: قلمرو حوزه‌ی علوم انسانی و مطالعات اجتماعی شامل این موارد است: درک موقعیت و ابعاد آن در بعد زمان (گذشته، حال و آینده) و مکان (خانه، محله، شهر، کشور، زمین و کیهان)؛ عوامل طبیعی (محیط طبیعی و محیط زیست)؛ عوامل اجتماعی (ساختارها و نهادهای اجتماعی، هنجارها، رفتارها و روابط انسانی، و قراردادها)؛ آمایش سرزمین؛ درک چگونگی حاکمیت سنت‌های الهی بر زندگی انسان در طول تاریخ و کسب مهارت‌های اجتماعی (مهارت در فعالیت‌های گروهی و توسعه‌ی روابط انسانی شامل بردباری، وفاق، همدلی، مسالمت‌جویی، نوع‌دوستی، رعایت حقوق دیگران و انجام تکالیف) و اقتصادی (داد و ستد، تولید، توزیع و مصرف) به عنوان یک عضو مسئول جامعه‌ی ایران اسلامی.

آموزش در دوره‌ی دوم متوسطه به موقعیت‌های واقعی زندگی نزدیک‌تر است و فرصت‌های بیشتری برای مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی در اختیار متربیان قرار می‌دهد. در این دوره، ضمن تأکید بر پرورش مهارت‌های کار گروهی و شرکت در ارائه‌ی خدمات اجتماعی، برحسب ورود متربیان به شاخه‌ی نظری یا گرایش/رشته‌ی علوم انسانی، محتوا جنبه‌ی نیمه تخصصی پیدا می‌کند و حوزه‌های محتوایی چون فرهنگ، تاریخ، جغرافیا، روان‌شناسی، مردم‌شناسی، اقتصاد، جامعه‌شناسی، سیاست و حقوق، به صورت مستقل ارائه خواهند شد.

منابع

۱. کدیور، پروین. روان‌شناسی تربیتی. انتشارات سمت. تهران، ۱۳۸۳.

۲. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. روان‌شناسی رشد. تهران. چاپ پانزدهم. ۱۳۸۰.

۳. سیف، سوسن و دیگران. روان‌شناسی رشد. انتشارات سمت. تهران. چاپ هشتم. ۱۳۷۷.

۴. طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی، برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، نگاشت سوم، بهمن‌ماه ۱۳۸۸.

5. www.aftab.ir

عکاس: رضا بهرامی

مقاله

مهرناز عبداللهی
کارشناس ارشد جامعه‌شناسی
دبیر منطقه تیران و کرون

تبیین جامعه‌شناختی امید به آینده

چکیده

هدف این تحقیق بررسی میزان امید به آینده بین دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی متوسطه، روش آن از انواع پیمایشی و ابزار گردآوری داده‌ها نیز پرسش‌نامه بوده است. جامعه‌ی آماری این تحقیق را تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی شهر نجف‌آباد تشکیل می‌داد که با سطح اطمینان ۹۵ درصد، ۳۲۵ نفر (۱۸۷ دختر و ۱۳۸ پسر) از آن‌ها به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار «spss» و «لیزرل» مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

بین متغیرهای تحقیق، میزان دین‌داری و پایگاه اقتصادی ـ اجتماعی خانواده با ۷ و ۱۱ درصد، بیشترین سهم را در تبیین میزان امید به آینده دارند. که می‌توان این را مهم‌ترین نتیجه‌ی به‌دست آمده از تحقیق دانست.

از مجموعه متغیرهای وارد شده در معادله‌ی رگرسیون، چهار متغیر تأثیر معنی‌داری بر متغیر وابسته داشته‌اند. از بین متغیرهای باقی‌مانده در مدل رگرسیون، میزان دین‌داری و پایگاه اقتصادی ـ اجتماعی خانواده به ترتیب با بتای ۳۵٪ و ۲۸٪ شدیدترین تأثیر معنی‌دار را بر میزان امید به آینده داشتند.

کلیدواژه‌ها: امید، آینده، نوجوانی، دین‌داری، پایگاه اجتماعی ـ اقتصادی، رشته‌ی تحصیلی.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین اهداف نظام‌های تعلیم و تربیت، افزایش امید به آینده و تأمین سلامت روان نوجوانان و جوانان است. در سنین نوجوانی، دگرگونی‌هـای عاطفی و اجتماعی چشـم‌گیری رخ می‌دهند. هیجانات نوجوان شدت می‌گیرد و غالباً دچار حالاتی چون عصبانیت، یأس، ناامیدی و ترس می‌شود [استادان طرح جامع آموزش خانواده، ۱۳۸۱: ۶۲].

باید بدانیم که کودکان نیازمند آرامش، امنیت و خیال‌پردازی‌های خویش‌اند. اما هنگامی که بزرگ‌تر می‌شوند، باید اندک‌اندک با وقایع بیرونی مواجه شوند. آموزش و آگاهی دادن، بیش از امید واهی دادن، کارسـاز خواهد بود. نباید امیدواری را با خیال‌بافی‌های شـیرین و جذاب یکسان شمرد [بصیری، ۱۳۸۶: ۳۷].

دکتر **فرجاد**، روان‌شـناس، می‌گوید: «نوجوان امروز گم‌شده‌ای اسـت در زندگی که با هزاران هزار مشـکل روحی، روانی و تربیتی سر در گریبان اسـت. نوجوان امروز، آینده‌ی روشنی در پیش ندارد، از واقعیت‌هـای موجود فـرار می‌کند و به اوهـام و تخیلات روی می‌آورد.» وی می‌گوید: «نوجوان دارای نیازهای فراوانی اسـت که جامعه نمی‌تواند به آن‌ها پاسخ دهد. وضعیت بد اقتصادی، عدم تأمین زندگی، بی‌کاری، فشار روانی و... باعث ناامید شدن جوان می‌شود» [نشریه‌ی انتخاب، ۱۳۷۸/۷/۱۳].

دانیـل کیتینـگ (۱۹۸۰)، یکی از ویژگی‌های اساسـی دوره‌ی نوجوانی را تفکر آینده‌نگر می‌داند. او عقیـده دارد نوجوانی دوره‌ای اسـت که فرد بـه انجام کارها در آینده و در بزرگ‌سـالی خود فکر می‌کند [لطف‌آبادی، ۱۳۸۱: ۱۰۱].

امید در مفهوم روزانه‌اش، یک انتظار خوب برای آینده است. در دهه‌ی اخیر امید به‌عنوان یک مفهوم روان‌شناسی، به موضوع جذابی برای محققان علاقه‌مند به دریافت رابطه‌ی امید با رفاه روانی تبدیل شده است [valle, 2006: 393-406]. یکی از نظریه‌های استادانه درباره‌ی امید، به‌وسـیله‌ی **سنیدر**[1] مطرح شده است؛ کسی که امید را به عنوان یک مشخصه‌ی ساختار شناختی، شامل باورهای مثبت یک شخص درباره‌ی توانایی‌اش برای انجام دادن اهداف شخصی، به تصویر درآورد [snyder, 2002: 249-257].

اما نقش خانواده در امیـد به آینده را نمی‌توان انکار کرد. حالت ناامیدی و دلسـردی زن و مرد در خانواده، تشـنج و ازهم‌پاشـیدگی خانواده و درپی آن، پدیده‌ی فرار فرزندان، همسر آزاری و کودک‌آزاری را به‌دنبال دارد. والدین ناامید، یأس و ناامیدی را به فرزندان خود تزریق می‌کنند و فرزندان را دچار افسردگی و پوچی و بی‌ارزشی می‌سازند.

خانـم **دایانـا بـاوم ریند**، در تحقیقات خود، سـه نـوع الگوی فرزندپروری را بررسی کرده است که عبارت‌اند از:

- قاطع و اطمینان‌بخش؛
- خودکامه و مستبد؛
- سهل‌گیر و بی‌بند و بار [خیاط، ۱۳۸۶: ۶۳ و ۶۴].

براسـاس تقسـیم‌بندی خانـم رینهد، تنهـا تربیـت قاطع و اطمینان‌بخش، باعث ایجاد اعتماد به نفس در فرزندان می‌شود.

اما نباید از اثر رشته‌ی تحصیلی بر امید به آینده‌ی دانش‌آموزان نیز غافل بود. رشته‌ی تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی در سرنوشت آن‌ها دارد. انواع رشته‌های تحصیلی برحسب نوع آموزش‌ها، میزان متفاوتـی از امید به آینده را در دانش‌آموزان به‌وجود می‌آورند. آن‌چه در نظام تعلیم و تربیت رسمی ما می‌گذرد، چنین است: «برنامه‌های درسی که معمولاً با حجم بالای عناوین و مطالب درسی همراه‌اند و نوعاً روش‌های تدریس غیرفعال را می‌طلبند، نوجوانان ما را با نوعی کم‌نشاطی مواجه ساخته‌اند» [عصاره، ۱۳۸۰: ۵۲].

اما در مورد نقش پایگاه اقتصادی ـ اجتماعی در امید به آینده‌ی دانش‌آموزان، ثابت شـده اسـت کـه هرقدر پایـگاه اجتماعی فرد بالاتر باشـد، امید به زندگی او بیشـتر است. طبق تحقیقات **کلمن**، «والدینی که در آرزوی دست‌یابی به استاندارد بالای زندگی هستند و فرزندانشـان را برای تحقق آرمان‌ها و ایده‌آل‌های مطلوب تربیت می‌کنند، ممکن است فرزندان بسیار موفقی داشته باشند» [قلی‌زاده، ۱۳۷۷: ۱۵۲ و ۱۵۳].

نقش تعالیم مذهبی، در سـلامت روانی و پیش‌گیری از شیوع اختـلالات روانی و ناهنجاری‌های رفتاری، مورد تأیید بسـیاری از متخصصان علم روان‌شناسـی قرار گرفته اسـت. تحقیقات نشان می‌دهند که داشتن جهان‌بینی مذهبی در معنابخشی به زندگی، امید به زندگی و احسـاس امنیت‌خاطر تأثیر بسزایی دارد و مانند سپری در مقابـل از خود بیگانگی و خلأ وجودی عمل می‌کند [محمدزاده رومیانـی، ۱۳۸۶: ۱۶]. به گفته‌ی **اریکسـون**، برخی از ارزش‌های نهفته در فرهنگ توحیدی و جهان‌بینی الهی ـ اسلامی عبارت است از: انگیزه داشـتن و امیدوار بودن به رحمت حق، مثبت اندیشیدن، علاقه‌مندی به علم و... [ملک‌عباسی، ۱۳۸۵: ۳۰].

درضمن باید خاطرنشـان سـاخت، مدارس ابزاری هستند که نظام‌هـای اجتماعی از طریق آن‌ها، ارزش‌ها، اعتقادات اساسـی و انتظارات رفتاری مربوط به نقش جنسیت را به افراد انتقال می‌دهند. «تبعیض جنسـی در کتاب‌های درسی توجه زیادی را به خود جلب کرده اسـت. اگرچه تغییرات کمی در محتویات و تصاویر کتاب‌های درسی مشاهده می‌شود، ولی هنوز تصاویر نقش‌های نسبت داده شده به افراد، به نفع مردان اسـت» [قلـی‌زاده، ۱۳۷۷: ۱۶۱]. تحقیقات **یتس** نیز نشان می‌دهد که پسرها بدبین‌تر از دخترها هستند و دخترها در اواخر نوجوانی بیشتر بدبین می‌شوند [Yates, 2000].

اهداف پژوهش

هدف اصلی این تحقیق، تبیین جامعه‌شناختی میزان امید به آینده بین دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی متوسطه‌ی شهر نجف‌آباد بوده است. از آن‌جا که نوجوانان امروز، آینده‌سازان فردای جامعه هستند،

شناسایی میزان امید به آینده‌ی دانش‌آموزان و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن، از اهمیت و ضرورت خاصی برخوردار است. بر این اساس، اهداف فرعی زیر مد نظر قرار داشتند:

۱. تعیین میزان تأثیر متغیرهای اجتماعی و اقتصادی بر میزان امید به آینده بین دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی شهر نجف‌آباد.

۲. ارائه‌ی راهکارهایی برای افزایش امید به آینده بین دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی شهر نجف‌آباد.

روش‌شناسی تحقیق

مطالعه پیرامون مسائل پیچیده‌ی انسانی-اجتماعی با روش‌های متعدد و متفاوتی صورت می‌پذیرد. استفاده از هر روش نیز با توجه به ویژگی‌های خاص پدیده‌ی مورد مطالعه به ابزار خاصی نیاز دارد، تا محقق بتواند با اتکا به داده‌ها و یافته‌های حاصل از آن پژوهش، حاصل کار خود را به جامعه‌ی علمی عرضه دارد.

در تحقیقات توصیفی، محقق الزاماً در پی کشف و توضیح رابطه‌ها، هم‌بستگی‌ها و احتمالاً آزمون فرض‌ها و پیش‌بینی رویدادها نیست، بلکه توجه او بیشتر در جهت توصیف و گزارش موقعیت‌ها و وقایع براساس اطلاعات است که صرفاً جنبه‌ی وصفی دارد [نادری و نراقی، ۱۳۶۸: ۷۱].

در این تحقیق از روش توصیفی به منظور توصیف نظام‌مند موقعیت یا زمینه‌ی مورد علاقه، با دقت و حفظ عینیت استفاده شده است و هدف آن توصیف منظم میزان امید به آینده بین دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه بوده است و این‌که عوامل اجتماعی، اقتصادی و... تا چه اندازه در میزان امید به آینده‌ی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

هم‌چنین، این تحقیق پیمایشی است، زیرا محقق مجبور به جمع‌آوری اطلاعات و سپس دسته‌بندی آن‌ها از طریق پرسش‌نامه بود. در پژوهش حاضر، از روش پیمایشی با دو هدف «توصیف» و «تبیین» استفاده شهد است. در سطح توصیف، هدف به دست دادن تصویری از چگونگی توزیع جامعه‌ی نمونه براساس متغیرهای مطالعه بود. در سطح تحلیل یا تبیین‌نیز، هدف یافتن روابط درونی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته بود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار «SPSS/Windows/Ver: 14» و برای آزمون مدل ساختاری از نرم‌افزار «LISREL 8.54» استفاده شد.

جدول ۱. جمعیت آماری تحقیق

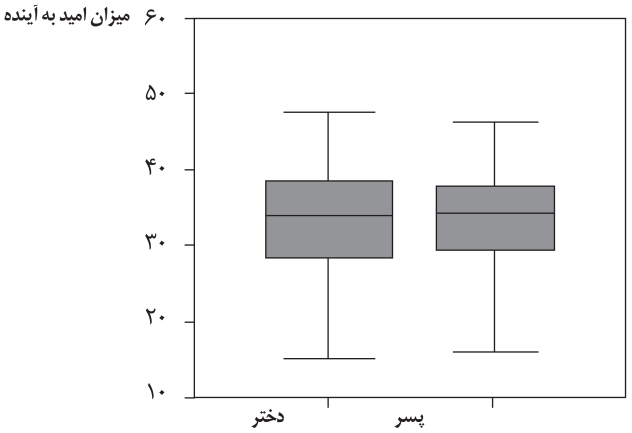
	دختر	حجم نمونه	پسر	حجم نمونه
اول دبیرستان	۲۷۸۳	۶۶	۳۲۱۵	۷۶
دوم ریاضی-فیزیک	۳۳۹	۸	۴۹۶	۱۲
دوم علوم تجربی	۶۷۹	۱۶	۲۴۹	۶
دوم ادبیات و علوم انسانی	۶۶۰	۱۶	۲۰۲	۵
سوم ریاضی-فیزیک	۳۴۹	۸	۵۱۹	۱۲
سوم علوم تجربی	۷۱۰	۱۷	۳۰۶	۷
سوم ادبیات و علوم انسانی	۷۰۵	۱۷	۲۶۹	۶
پیش‌دانشگاهی ریاضی-فیزیک	۳۲۱	۸	۳۲۳	۸
پیش‌دانشگاهی علوم تجربی	۶۳۱	۱۵	۲۰۱	۲
پیش‌دانشگاهی ادبیات و علوم انسانی	۶۱۶	۱۵	۱۰۰	۵
کل	۷۷۹۳	۱۸۶	۵۸۸۰	۱۳۸

مهم‌ترین یافته‌های پژوهش

فرضیه‌ی شماره‌ی ۱ بین میزان امید به آینده‌ی دانش‌آموزان پسر و دختر تفاوت وجود دارد.

جدول ۲. نتایج آزمون فرضیه‌ی شماره‌ی ۱

متغیر	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	درجه‌ی آزادی	سطح معنی‌داری
جنسیت	دختران	۱۸۶	۳۳/۸۱	۸/۰۶۹	۰/۱۰۷	۳۲۳	۰/۹۱۵
	پسران	۱۳۹	۳۳/۹۱	۷/۵۶۳			



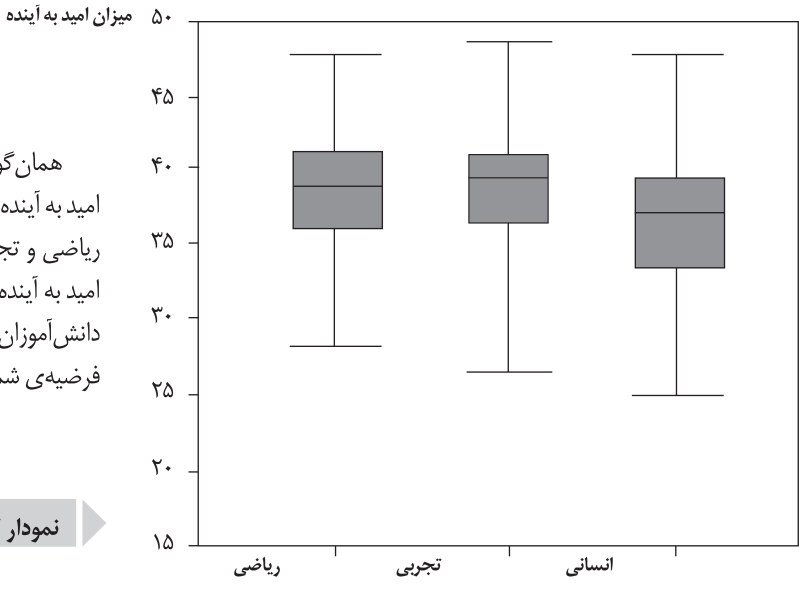
نمودار ۱

خروجی این آزمون نشان می‌دهد که t محاسبه‌شده برای جدول ۲ برابر ۰/۱۰۷ شده است که از مقدار t جدول با درجه‌ی آزادی ۳۲۳ و در نظر گرفتن پنج درصد خطا کمتر است. لذا سطح معنی‌داری آزمون ۰/۹۱۵ شده است؛ یعنی تفاوت بین میزان امید به آینده‌ی پسران و دختران معنی‌دار نیست. بنابراین فرضیه‌ی شماره‌ی ۱ تأیید نمی‌شود.

فرضیه‌ی شماره‌ی ۲. بین میزان امید به آینده‌ی دانش‌آموزان رشته‌ی تحصیلی گوناگون، تفاوت وجود دارد.

جدول ۳. پس‌آزمونِ توکی برای مقایسه‌ی زوجی میزان امید به آینده براساس رشته‌ی تحصیلی

رشته‌های تحصیلی مورد مقایسه	اختلاف میانگین	خطای معیار	سطح معنی‌داری
ریاضی با تجربی	۰/۰۵-	۱/۵۲۴	۰/۹۹۹
ریاضی با انسانی	۳/۸۹	۱/۵۵۳	۰/۰۳۵
تجربی با انسانی	۳/۹۴	۱/۴۹۰	۰/۰۲۴



نمودار ۲

همان‌گونه که در جدول ۳ مشخص است، اختلاف امید به آینده‌ی دانش‌آموزان رشته‌ی انسانی با رشته‌های ریاضی و تجربی معنی‌دار است. به عبارت دیگر، میزان امید به آینده‌ی دانش‌آموزان رشته‌ی انسانی کمتر از دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی است. بنابراین فرضیه‌ی شماره‌ی ۲ تأیید می‌شود.

فرضیه‌ی شماره‌ی ۳. بین میزان ارتباط با والدین و میزان امید به آینده‌ی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۴. خروجی ضریب هم‌بستگی پیرسون برای آزمون رابطه‌ی میزان ارتباط با والدین و میزان امید به آینده

تعداد	مقدار ضریب پیرسون	سطح معنی‌داری
۳۲۵	۰/۴۳۸	۰/۰۰۰

با توجه به این‌که ضریب مثبت شده است، مشخص می‌شود که هرچه میزان ارتباط والدین با فرزندان بهتر باشد، میزان امید به آینده‌ی آن‌ها بیشتر می‌شود. بنابراین فرضیه‌ی شماره‌ی ۳ مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فرضیه‌ی شماره‌ی ۴. بین پایگاه اقتصادی ـ اجتماعی خانواده و میزان امید به آینده‌ی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۵. خروجی ضریب هم‌بستگی پیرسون برای آزمون رابطه‌ی پایگاه اقتصادی ـ اجتماعی خانواده و میزان امید به آینده

تعداد	مقدار ضریب پیرسون	سطح معنی‌داری
۳۲۵	۰/۱۱۲	۰/۰۴۴

همان‌گونه که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، هرچه پایگاه اقتصادی– اجتماعی خانواده بالاتر باشد، میزان امید به آینده‌ی فرزندان آن‌ها بیشتر می‌شود. بنابراین فرضیه‌ی شماره‌ی ۴ مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فرضیه‌ی شماره‌ی ۵. بین میزان دین‌داری و میزان امید به آینده‌ی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۶. خروجی ضریب هم‌بستگی پیرسون برای آزمون رابطه‌ی میزان دین‌داری و میزان امید به آینده

تعداد	مقدار ضریب پیرسون	سطح معنی‌داری
۳۲۵	۰/۳۵۵	۰/۰۰۰

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، ضریب هم‌بستگی پیرسون برابر ۰/۴۳۸ و سطح معنی‌داری برابر ۰/۰۰۰ شده است. یعنی این رابطه معنی‌دار است و هرچه میزان دین‌داری بیشتر باشد، میزان امید به آینده بیشتر می‌شود.

حال در یک جمع‌بندی از آزمون‌های مطرح‌شده، رگرسیون چندگانه‌ی تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته را برای کل پاسخ‌گویان بررسی می‌کنیم.

جدول ۷. رگرسیون چندگانه‌ی تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته

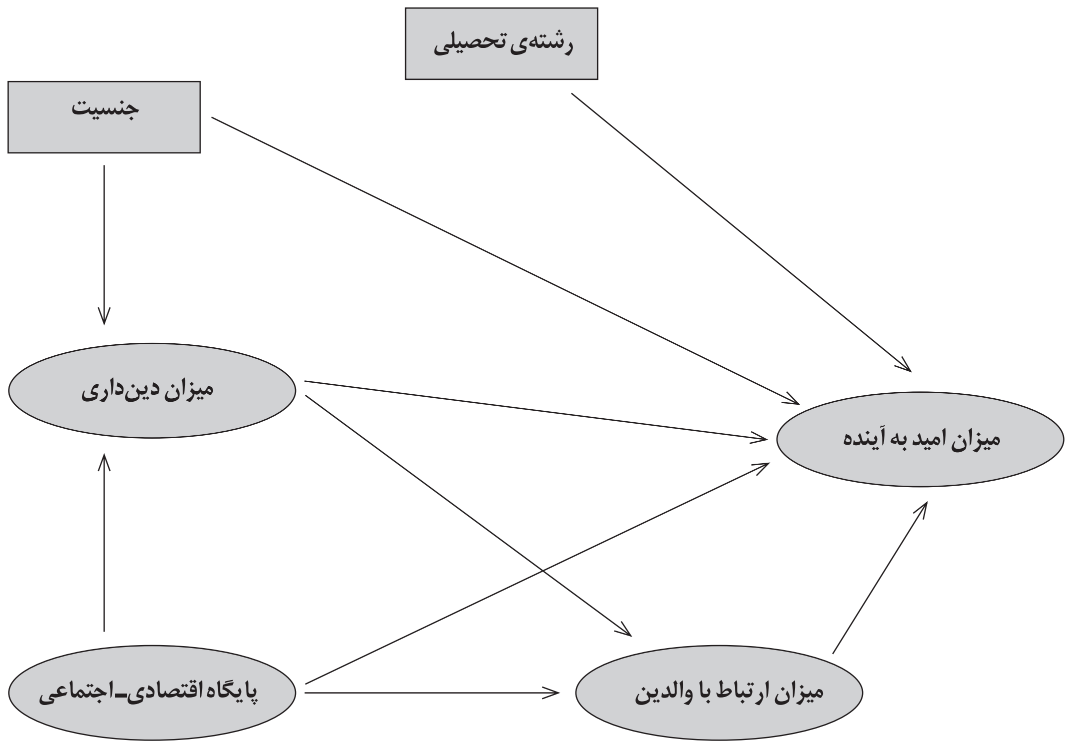
متغیرهای مستقل	مقدار بتا	ضریب تعیین	سطح معنی‌داری
جنسیت	۰/۰۲۶	۰/۰۰	۰/۷۰۸
رشته‌ی تحصیلی	۰/۱۵۱-	۰/۰۲	۰/۰۲۱
میزان ارتباط با والدین	۰/۲۳۵	۰/۰۶	۰/۰۰۰
میزان دین‌داری	۰/۲۶۴	۰/۰۷	۰/۰۰۰
پایگاه اقتصادی ـ اجتماعی خانواده	۰/۳۳۴	۰/۱۱	۰/۰۰۰

همان‌گونه که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود، متغیرهای میزان دین‌داری، پایگاه اقتصادی_ اجتماعی خانواده و میزان ارتباط با والدین، تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر میزان امید به آینده دارند؛ یعنی باعث افزایش امید به آینده می‌شوند.

جدول ۸. اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کل متغیرهای مستقل بر میزان امید به آینده

متغیرهای مستقل	نوع اثر		کل
	مستقیم	غیرمستقیم	
رشته‌ی تحصیلی	۰/۱۷-	ـــ	۰/۱۷-
میزان ارتباط با والدین	۰/۲۲	ـــ	۰/۲۲
میزان دین‌داری	۰/۲۸	۰/۰۶	۰/۳۴
پایگاه اقتصادی_ اجتماعی خانواده	۰/۳۵	۰/۰۶	۰/۴۱

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد، متغیرهایی که وارد معادله شده‌اند، از نظر شدت و جهت تأثیرگذاری بر متغیر وابسته (میزان امید به آینده) متفاوت بوده‌اند.



نمودار ۳. مدل تحلیل مسیر با ضرایب مسیر متغیرهای مستقل و وابسته‌ی تحقیق

> **پیشنهادی مبتنی بر یافته‌های تحقیق: بازنگری در محتوا، مضمون و شیوه‌ی ارائه‌ی برنامه‌های ویژه‌ی کودکان، نوجوانان و جوانان در صدا و سیما، به گونه‌ای که به ایجاد دلبستگی عمیق نسبت به فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی منجر شود و در یافتن دیدگاه امیدوارانه نسبت به زندگی، نوجوانان را یاری دهد**

پیشنهادات مبتنی بر یافته‌های تحقیق

- ارائه‌ی طرحی منظم و برنامه‌ریزی‌شده و استفاده از افراد متخصص و آموزش‌دیده به‌منظور:

الف) آموزش دانش‌آموزان برای آشنایی با مهارت‌های ذکر شده در مباحث روان‌شناسی مثبت (شادکامی، امید، سرزندگی، خوش‌بینی و...)؛

ب) آموزش دانش‌آموزان در جهت ارتقای مهارت‌های ذکر شده و آشنا کردن آن‌ها با نحوه‌ی استفاده از این مهارت‌ها، بسته به هدف و موقعیت آن‌ها (مقابله با مشکلات و هنگام تصمیم‌گیری).

- شناخت هرچه بیشتر استعداد دانش‌آموزان توسط والدین و مربیان، و راهنمایی آن‌ها به سمت پرورش این استعدادها، به گونه‌ای که به موفقیت و خوش‌بینی آن‌ها نسبت به خود و آینده بینجامد.
- ایجاد تقویت باورهای امیدوارانه در دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های گوناگون تحصیلی، با به کار بردن شیوه‌های دقیق روان‌شناسی و مشاوره.
- بازنگری در محتوا و مضمون کتب درسی، به‌ویژه در سال‌های نوجوانی، و ارائه‌ی مطالب جدیدی که به ایجاد بینش نوینی نسبت به خود، زندگی و نقشی که او می‌تواند ایفا کند، منجر شود.
- بازنگری در محتوا، مضمون و شیوه‌ی ارائه‌ی برنامه‌های ویژه‌ی کودکان، نوجوانان و جوانان در صدا و سیما، به گونه‌ای که به ایجاد دلبستگی عمیق نسبت به فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی منجر شود و در یافتن دیدگاه امیدوارانه نسبت به زندگی، نوجوانان را یاری دهد.
- تقویت زمینه‌های حضور نوجوانان در عرصه‌های مشارکت و تصمیم‌گیری‌های اجتماعی.
- یاری رساندن به نوجوانان و جوانان برای شناخت هرچه بیشتر توانمندی‌هایشان، تا علاوه بر متناسب بودن انتظارات آنان از خویش با توانمندی‌هایشان، این گروه سنی بتوانند موفقیت‌های بیشتری در تحصیل، شغل و زندگی به‌دست آورند.
- تلاش برای تأمین خواسته‌ها و نیازهای واقعی جوانان و آگاه کردن جوانان از اقدامات، برنامه‌ها و تلاش‌های در دست اجرا که برای امیدواری و آرامش روحی آنان بسیار مفید است.
- شناسایی ریشه‌ای عوامل بحران‌زا، برای ایجاد آرامش و اطمینان خاطر در جامعه و جلوگیری از هرگونه بی‌ثباتی، و برخورد مناسب را هریک. بهترین راه نیز کاستن از دغدغه‌های فکری و اضطراب‌های روحی جوانان جامعه است.
- تلاش در جهت حل معضل کاهش انگیزه‌ی تحصیلی، ترک‌تحصیل، توقف پشت دیوار بلند کنکور و بی‌کاری که هریک عامل مهمی در ایجاد سرخوردگی و بی‌هویتی نوجوانان و جوانان است.
- توسعه‌ی مناسبات میان والدین و فرزندان از حیث عاطفی، روحی و کلامی به‌منظور جلب اعتماد نسل جوان و نوجوان.
- یاری رساندن به نوجوانان و جوانان برای شناخت هرچه بیشتر توانمندی‌هایشان تا علاوه بر متناسب بودن انتظارات آنان از خویش با توانمندی‌هایشان، این گروه سنی بتوانند موفقیت‌های بیشتری در تحصیل، شغل و زندگی به‌دست آورند.

پی‌نوشت

1. Snyder

منابع

۱. استادان طرح جامع آموزش خانواده (۱۳۸۱). خانواده و فرزندان (کتاب چهارم و پنجم)، چاپ شانزدهم و هفدهم.
۲. بصیری، حسن (۱۳۸۶). نگاهی به واقعیت؛ تقابل احساس و اندیشه. رشد آموزش راهنمایی تحصیلی. دوره‌ی ۱۲.
۳. خیاط، خالد (۱۳۸۶). نقش والدین در درک متقابل و تفاهیم با نوجوانان. ماه‌نامه‌ی آموزشی- تربیتی پیوند. شماره‌ی ۳۳۱-۳۳۰.
۴. عصاره، علیرضا (۱۳۸۰). نوجوانان و جوانان ایرانی؛ بیم‌ها و امیدها. ماه‌نامه‌ی آموزشی- تربیتی پیوند. شماره‌ی ۳-۲۶۱.
۵. قلی‌زاده، آذر (۱۳۷۷). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. انتشارات محتشم. چاپ اول.
۶. لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۱). روان‌شناسی رشد: نوجوانی، جوان، بزرگ‌سالی. سمت. تهران. چاپ چهارم.
۷. محمدزاده رومیانی، مهری (۱۳۸۶). نقش‌گرایی‌های متعالی در کنترل رفتارهای پرخطر دوره‌ی جوانی. فصل‌نامه‌ی رشد مشاور مدرسه. دوره‌ی دوم. شماره‌ی ۳.
۸. کلم‌عباسی (۱۳۸۵). چگونگی شکل‌گیری هویت دینی. ماه‌نامه‌ی رشد آموزش راهنمایی تحصیلی. دوره‌ی دوازدهم. شماره‌ی ۵۶.
۹. نادری، عزت‌الله و سیف نراقی، مریم (۱۳۶۸). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزش‌یابی آن در علوم انسانی. انتشارات بدر. تهران. چاپ اول.
۱۰. نشریه‌ی انتخاب. (۱۳۷۸/۷/۱۳). نظرسنجی درباره‌ی جوانان و امید: امید گم شده است؟ نه همین‌جاست.
11. Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rain bows in the mind. psychological Inquiry. pp 249275–.
12. Valle, M. F. (2006). An analysis of hope ans a psychological strength. Journal of school psychology. pp 393406–.
13. Yates, M. SH. (2000). Student o[ptimism and pessimism during the transition to coeducation, the psychological record. flinders university: Adelaide Australia.

در گفت‌وگو با امیر رَوَن بررسی شد:

نیازهای امروز و فردا در برنامه‌ی درسی ملی

گفت و گو

اشاره
امیر رَوَن کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه ریزی است و در اینجا، به‌عنوان یکی از دست‌اندرکاران برنامه‌ی درسی ملی پاسخگوی پاره ای از سئوالات می باشد.

● **جناب آقای رَوَن، گفت‌وگو را با این سؤال که چه عواملی سبب شد به سوی «برنامه درسی ملی» برویم، آغاز می‌کنم. آیا این رویکرد جدید نسبت به قبل از آن یا وضع موجود تکمیل‌تر است؟ لطفاً شاخص‌هایی راهم که موجب شد تا به برنامه‌ی درسی ملی بپردازیم، بیان کنید.**

❍ خدا را شاکرم که توفیق داده است در خدمت مجله و مخاطبان شما باشم. سعی می‌کنم از بیان آن‌چه که می‌دانم دریغ نکنم. باید بگوییم نگاه افرادی چون امام راحل و مقام معظم رهبری و اسناد بالادستی هم‌چون قانون اساسی یا سند چشم‌انداز، سرچشمه‌های این حرکت بودند. این مجموعه دست‌اندرکاران آموزش‌وپرورش را به این فکر انداخت که به تهیه‌ی یک نقشه‌ی کلان محتوایی بپردازند.

چنین تجربه‌ای را کشورهای دیگر متناسب با اقتضائات و دیدگاه‌های خودشان داشته‌اند؛ مثل کشور چین، ژاپن، استرالیا، انگلستان و نیوزیلند. این‌ها نیز برنامه‌ی درسی ملی را با توجه به فرهنگ و دیدگاه خودشان داشته‌اند. این سند ملی که چارچوب‌های محتوایی نقش آموزش‌وپرورش را مشخص می‌کند، طیف گسترده‌ای دارد. برنامه‌ی درسی ملی را از غیرمتمرکز تا متمرکز می‌شود دسته‌بندی کرد. بعضی کشورها آن را کاملاً متمرکز تعریف کرده‌اند و بعضی دیگر اختیار بیشتری به استان‌ها یا ایالت‌هایشان داده‌اند. برنامه‌ی درسی امری کاملاً تجربه شده در این کشورها بود.

در کشور ما نیز هم افراد صاحب دیدگاه به این نتیجه رسیده بودند و هم اقتضائات موجود لزوم یک طرح و نقشه را نشان می‌داد. ما می‌توانیم به صراحت بگوییم که همین الان، تولید کتاب‌های درسی که راهنمای تولید نیز دارند، به صورت مجزا انجام می‌شود و تولید آن‌ها از انسجام و تشکل، و از نقشه‌ی کلانی برخوردار نیست.

● **جناب رَوَن، لطفاً بفرمایید. شاخص‌های دیدگاه‌های حضرت امام و رهبری چه بوده‌اند و کدام سند بالادستی موجب شد که به طرف طرح برنامه‌ی درسی ملی برویم؟**

❍ ما از ابتدای کار طی مطالعه‌ای سعی کردیم که این دیدگاه‌ها را بررسی کنیم. آقای دکتر **ساکی** به سفارش آقای ذوعلم، فرمایشات و آثار این بزرگواران و اسنادی را که عرض کردم، مدون کردند که گزارش آن در دبیرخانه موجود است.

● **ممکن است گفته‌ها و نوشته‌های این بزرگواران را که هدایت‌کننده‌ی ما به سمت برنامه‌ی درسی ملی است، به‌طور مشخص بیان کنید؟**

❍ برای مثال، می‌توانیم به یک سلسله اصول که ناظر بر کلیات، رویکرد و منطق برنامه است، اشاره کنیم؛ یعنی توحید محوری، حاکمیت دین، کمال‌جویی فردی و اجتماعی و عدالت آموزشی و فطرت‌گرایی. متأسفانه این اصول در برنامه‌های درسی فعلی ما آن‌گونه که باید و شایسته است، وجود ندارد. اصول جامعیت، انعطاف‌پذیری، یا مشارکت، همه برخاسته از دیدگاه‌های این بزرگواران بوده‌اند.
یا اصولی که ناظر بر هدف‌هاست، هدف‌های فعلی و رایج ما در عرصه‌ی کلان تربیت، عمدتاً بر ساختار دانش مبتنی هستند. ما در اسناد مصوب «شورای عالی آموزش‌وپرورش» در هر دوره‌ی تحصیلی حدوداً ۱۰۰ هدف داریم که اگر آن‌ها را تجزیه و تحلیل کنیم، می‌بینیم، براساس ساختار دانش، بعضی ساحت‌ها مثل ساحت اقتصادی و اخلاقی جدا از هم دیده شده‌اند. از جمله‌ی این موارد، یکی پرورش همه جانبه‌ی شخصیت است؛ یعنی یک دیدگاه کلی نسبت به هویت انسان؛ انسانی که یک خالق واحد و احدی دارد. یک شاکله هم بیشتر ندارد که ما از آن به هویت اسلامیت، انقلابیت و ایرانیت یاد می‌کنیم و باید در تک‌تک اهداف تعلیم و تربیت دیده شود. خلاصه این‌که وقتی اهداف موجود را بررسی می‌کنیم، می‌بینیم بخش‌هایی مغفول مانده‌اند.ب بزرگوارانی چون امام راحل و مقام معظم رهبری صحبت‌هایشان که ما به صورت خلاصه آن‌ها را استخراج کرده‌ایم، به ترویج خصلت‌های

پسندیده‌ی فرهنگی و اجتماعی، به شکل‌گیری شخصیت متربی، به پرورش همه‌جانبه‌ی شخصیت، استعداد و خلاقیت، به سلامت جسم و جان، و به فطرت پاک انسان اشاره فرموده‌اند.

● **مجدداً سؤالم را مطرح می‌کنم. در این برنامه و رویکردی که دارید، چه تفاوت‌هایی نسبت به قبل از آن وجود دارد؟**

❍ متأسفانه رویکردهای قبل یا بخش عمده‌ی آن‌ها در ادبیات برنامه‌ریزی درسی، عمدتاً ترجمه‌ای است و معمولاً برای تدوین یک برنامه، چند رویکرد را پیشنهاد می‌دهند. ما حدود هشت نه رویکرد رایج در برنامه‌ی درسی داریم. هیچ‌کدام از این رویکردها نمی‌تواند انسان طراز جمهوری اسلامی را تربیت کند. از بحث «انسان محوری» و «اومانیسم» داریم تا بحث‌های مختلفی در مکتب‌های دیگر؛ مثل امور اجتماعی یا رویکردهای دیسیپلینی و موضوع محوری. اگر این ادبیات را ملاحظه کنید، می‌بینید هیچ‌کدام نمی‌تواند خواسته‌های نظام و مردم موحد ما را شایسته و بایسته تأمین کند.

فلسفه و تربیت اسلامی یک رویکرد تحت یک جمله‌ی خیلی شفاف است؛ رویکردی که از چهار کلید واژه‌ی مشخص تشکیل شده است: موقعیت، فطرت توحیدی، مراتب ـ یعنی طی مراتب ـ و حیات طیبه. یعنی متربی باید بتواند از فطرت توحیدی‌اش شکوفا شود و طی مراتب کند تا به حیات طیبه برسد. این رویکرد کلی در برنامه‌ی درسی ملی است.

● **ما در گذشته چنین رویکردی را در برنامه‌های آموزشی و درسی کشور نمی‌دیدیم یا نداشتیم؟**

❍ برخاسته از مبانی دینی ما نبوده است. برخاسته از ادبیات ترجمه‌ای بوده است که گوشه‌هایی از آن را عرض کردم.

● **آیا نیازها را براساس واقعیت‌های مبتنی بر علم دیده‌اید یا خارج از آن؟**

❍ اگر شما خواهان انسان کامل یا انسان مطلوب باشید، دین ما آن را کاملاً تبیین کرده است. انسان مطلوب در مبانی دینی، فلسفی و ارزشی ما دیده شده است. انسان امروز چه ویژگی‌هایی دارد؟ بدیهی است که مبانی روان‌شناختی و جامعه‌شناختی به کمک می‌آید و کمک می‌کند، متربی را در وضع موجود واکاوی کنیم و متناسب با توانایی‌ها و خواسته‌هایش، برنامه‌ی درسی ملی را طراحی و تولید کنیم. از طرف دیگر، اقتضائات و انتظارات جامعه را هم باید مراقبت کنیم. سرچشمه‌ی این سند مبانی دینی ماست. این برنامه به نگاه فلسفی و مبانی علمی مبتنی بر ابعاد روان‌شناختی و جامعه‌شناختی نیز توجه کرده است.

● **بنده مطالعه‌ای روی سند داشتم. برای آن‌که متربی را به هویت [نفس] مطمئنه برسانیم، به مربیانی نیاز داریم که به این مرحله‌ی عالی رسیده باشند. بفرمایید چگونه این کار انجام می‌شود. دوم آن‌که این مربیان عالی باید توان آموزش این ویژگی عالی را نیز داشته باشند. در این زمینه نگاهتان چیست و برنامه‌ی درسی ملی چه می‌گوید. واقعاً این بشری است یا فرابشری؟ چگونه راهبردی‌اش می‌کنید؟**

❍ هشت اصل در اصول حاکم بر برنامه‌ی درسی ملی داریم. یک اصل آن به سؤال شما اختصاص دارد؛ اعتبار و جایگاه مربی. فرمایش شما درست، و دقیق است. ما باید برای تربیت متربی طراز اول، مربیان طراز اول داشته باشیم. در فصل راهبردهای یاددهی ـ یادگیری تلقی ما از معلم مشخص شده است. طبیعی است که منزلت و جایگاه معلم مطلوب ما آنی نیست که الان هست!

● **سؤال بنده چگونه رسیدن به این سطح از مربیان در برنامه‌ی درسی ملی است؟**

❍ طبیعی است که برنامه‌ی درسی ملی محدوده‌ای دارد و در واقع، این برنامه نقشه‌ی محتوایی است. این نقشه محتوایی که تبدیل می‌شود به رسانه‌ها و مواد مختلف، استلزاماتی را با خودش دارد. برنامه‌ی درسی ملی فقط می‌تواند استلزامات را دنبال کند. یعنی مأموریت آن تعیین مربی و معلم نیست. فقط نقشه‌ی محتوایی کار را مشخص می‌کند. لذا برای رسیدن به آن نقطه‌ی مطلوب، ویژگی‌های مربی و معلم را تبیین کرده است. حالا چگونه دست پیدا می‌کنیم. و یک خرده نظام دیگری هم در اسناد بالادستی داریم که مأموریتش تربیت معلم است. دوستان عقیده دارند که برای تربیت معلم، یک نقشه‌ی محتوایی کامل باید تهیه شود.

از دید برنامه‌ی درسی ملی، مربی باید برنامه‌ریز و تسهیل کننده باشد، نه انتقال دهنده باشد، معلمی که باید خوش‌خلق و دارای منزلت اجتماعی باشد. ویژگی‌هایی که به عنوان یک معلم با صلاحیت در این برنامه درج شده، فقط در حد بیان است. اما این‌که چگونه به آن دست پیدا کنیم، در اسناد بالادستی تعریف شده که در حال تدوین است.

● **معلم و مربی معمولاً از سن ۲۰ تا ۲۶ یا ۲۷ سالگی در آموزش‌های معلمی است و در این مدت، هم باید به این سطح عالی مبتنی بر مبانی برنامه برسد و هم برای تدریس درس‌های دوره‌ی**

پیش‌دبستان، دبستان یا دبیرستان باید آماده شود. ممکن است در مورد ارتباط این دو وجه توضیح دهید. آیا در روند تربیتی دچار اشکال نخواهیم شد؟

❍ طبیعی است که در وضع موجود اشکالاتی وجود دارد و نمی‌توان آن را ندید وضعیت موجود است مصوبات و مواردی داریم که مطلوب نیست. مثلاً فرض کنید جذب حق‌التدریس‌ها با جذب مربیان. این‌ها با نگاه آرمانی ما نمی‌خواند. افرادی هستند که در یک دوره‌ای زحمت کشیده‌اند و این حقی برای آن‌ها ایجاد کرده است، اما ویژگی‌های معلم مطلوب ما را ندارند. اما نگاه آینده‌نگر قائل به این مطلب است که نظام تعلیم و تربیت معلم، نظام پرداخت‌های ما و نظام جذب و نگه‌داری نیرو باید تغییر کند. یعنی تمام اصولی که مربوط به جذب، تربیت و نگه‌داشت نیروی انسانی است، باید کاملاً متحول شد. به هر حال وقتی صحبت از آینده و تحول در آن می‌کنیم، طبیعی است که این ویژگی‌ها باید مترتب شود به نگاه ایده‌آل ما.

> **یکی از اصولی که در اصلاح‌های هشت گانه وجود دارد، بحث تنوع فرهنگی و قومی است. حتی جنسیت و شخصیت متربی را هم دربرمی‌گیرد**

● **آیا این‌ها در برنامه دیده شده‌اند؟ چون وقتی صحبت از تحول می‌شود، یعنی سامانه‌ای را به هم ریختن و شکل و سامان جدیدی را جای‌گزین کردن. سؤال این است که پایدار بودن آن را چگونه برنامه‌ریزی کرده‌اید؟ در توسعه‌ی پایدار به آن توجه شده است؟**

❍ مرجع کلان کشور «شورای عالی انقلاب فرهنگی» است که یک مهندسی فرهنگی در کل نظام دارد. از این مهندسی فرهنگی یک خرده‌نظام برخاسته به نام «سند تحول راهبردی». مجری و تدوین‌کننده‌ی این سند «شورای عالی آموزش‌وپرورش» بوده است که شش خرده‌نظام دارد. یکی از آن‌ها برنامه‌ی درسی ملی است و سند دیگر آن، مبحث تربیت معلم و ارتقای نیروی انسانی است که باید تدوین شود. خرده‌نظام دیگر، پژوهش و مطالعات است و دیگری مدیریت و منابع مالی است و در کنار آن تجهیز مدارس. این خرده‌نظام‌ها اگر هم‌سو و منسجم، و با نگاه به آن سند تحول تدوین شود، می‌تواند نگاه مطلوب را تأمین کند.

● **آیا سند برنامه‌ی درسی ملی قابلیت بازسازی و بازنگری خودش را در چالش‌های آتی دارد؟**

❍ دقیقاً. در یک فرایند ده یازده ساله کامل می‌شود. در حال حاضر هنوز به تصویب نهایی نرسیده است. امکان تغییرات در آن وجود دارد. دانش‌آموزی که با مشخصه‌های این سند وارد نظام شود، ۱۲ سال بعد از نظام خارج می‌شود و خروجی‌اش روی دیپلم و سال ۱۲ است به این ترتیب ورود به دو شاخه و دو دوره ابتدایی، دوره متوسطه، اول متوسطه، ورود این متربی با برنامه‌ی جدید و خروجی‌اش جدا از ارزش‌یابی تکوینی، یعنی ارزش‌یابی در حین کار، در پایان فرایند ده ساله، یک اعتبارسنجی و ارزش‌یابی نهایی داریم که براساس نتایج آن دست به اصلاح می‌زنیم.

● **در مورد اجرای برنامه‌ی درسی ملی با جمعیت‌های متفاوتی روبه‌رو هستیم. از جمله این‌که باید با تغییر نگرش برای برنامه‌ی درسی ملی جذابیت ایجاد کنیم. آیا در برنامه راهکارهایی به این منظور در نظر گرفته شده است؟**

❍ یک اصل از آن هشت اصلی که گفتم اصل مشارکت است و دیگری انعطاف. مشارکت تمام کارگزاران و بازیگران عرصه‌ی تعلیم و تربیت را می‌طلبد و این طبیعی است.

● **برنامه‌ی درسی ملی فقط محدود به آموزش‌وپرورش است؟**

❍ خیر در واقع سه نهاد مهم را تحت نظر دارند. خانواده، مدرسه و جامعه که دولت و حاکمیت نقش مهمی در این عرصه دارد.

● **آیا در برنامه، دولت و حاکمیت را در دل جامعه دیده‌اید، یا فراتر از آن را در نظر گرفته‌اید؟**

❍ برای دولت و وظیفه‌ای که دارد، حداقل‌ها را پیش‌بینی کرده‌ایم. نظام تعلیم و تربیت ما در یک چارچوب کلی، اجباری بودن را از آن جهت که متربی شرایط تحصیل را به صورت مطلوب به دست بیاورد، وظیفه‌ی حاکمیت می‌داند. یعنی قانون اساسی تحصیل کودکان واجب‌التعلیم را الزامی می‌داند.

● **با توجه به معنی لغوی درس ملی و رویکرد برنامه، بفرمایید برخورد برنامه با قومیت‌ها و جغرافیای زندگی چگونه است؟ در برنامه چه راهکارهایی برای این مهم پیش‌بینی شده است؟**

❍ یکی از اصولی که در اصلاح‌های هشت گانه وجود دارد، بحث تنوع فرهنگی و قومی است. حتی جنسیت و شخصیت متربی را هم دربرمی‌گیرد. راهکارهایی متناسب با نیازهای دختران در سنین متفاوت با محتواهای آموزشی، و برای قومیت‌ها و اقتضائات جغرافیایی و تنوع انسانی، ساعاتی در اختیار استان، منطقه و مدرسه گذاشته شده است.

● **در سند به عنوان مبانی فلسفی و علمی، شاخص‌های هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، ارزش‌شناختی، دین‌شناختی و جامعه‌شناختی مطرح شده است که بسیار آرمانی و خوب است. می‌خواهم ببینم اگر با این رویکرد جلو برویم، ان‌شاءالله در آینده‌ی نزدیک با توجه به برنامه‌ی درسی ملی، جامعه‌ای پر از انسان‌هایی در سطح حضرت امام و علامه طباطبایی، هم در بخش متربی و هم در بخش مربی خواهیم داشت یا نه؟ امیدوار باشیم به آینده؟**

❍ تلاش برنامه این است که هر متربی را به بالاترین مراتب کمال برساند که همان نفس مطمئنه است و خود شما هم اشاره کردید. طبیعی است که هر متربی بنا به شرایط خاص خود، به نقطه‌ای خواهد رسید.

ولی حداقل ان‌شاءالله این خواهد بود که متربی بتواند با شاخص‌هایی که گفتم، به حد یک متربی متفکر برسد. یعنی به هر قضیه‌ای متفکرانه نگاه کنـد و قبل از این‌که بخواهد حرف بزند، اول فکر می‌کند، ارزش‌های دینی را باور داشـته باشد، دارای سواد علمی و فناوری باشد، به کاری که یاد گرفته است، عمل کند و اخلاق هم داشته باشد. اگر ما به این نقطه برسیم، این فرد مستعد شرایط بالاتر است.

البته این شـرایط در افراد گوناگون، متفاوت است. امکان دارد یک مربی، متربی را به مدارج خیلی بالاتر برساند. امکان دارد، همان شرایطی که شـما فرمودید پیش بیاید و ما در نقطه‌ای بمانیم، ولی حداقل‌های ما همین مشـخصه‌هایی است که من خدمتتان گفتم. یعنـی ارتباط خـودش را با خودش، با خلقت، بـا خلق، با محوریت خداونـد متعال بداند. این‌که هر چیزی را آیه‌ای از آیات الهی بداند. این‌ها حرف‌هایی نیسـت که ما خدای نکرده بخواهیم شعار بدهیم. این‌ها شعور است. این شعور را اول مربی می‌دهد، دوم محتوا، سوم محیط و فضا، و چهارم خانواده.

● **همان مربی که روزی خودش متربی بوده است.**

❍ تقریباً! ما الان محصـول فطرت خدادادی و نظام تربیتی قبلی هستیم. اگر بخواهیم با همان نگاه به متربی نگاه کنیم، طبیعتاً تحولی ایجاد نخواهد شد. لذا من و شما اول باید تغییر نگرش بدهیم.

● **حتمـاً کاسـتی‌هایی در برنامه‌ی قبلی بوده که بـه تدوین چنین برنامه‌ای منجر شده است. کاستی‌های آن چه بوده است؟**

❍ ما در اسـناد گوناگون به کاسـتی‌ها اشـاره کرده‌ایم. می‌توانم نمونه‌هایی را خدمت شما بگویم.

● **تربیت انسان‌هایی مثل امام و کسانی که در حوزه و دانشگاه فعال هستند و در زمره‌ی شخصیت‌های ماندگار و بی‌بدیل قرار دارند. چه کاستی وجود داشته است که این شخصیت‌ها رشـد کرده‌اند؟ ما می‌خواهیم آن‌ها را بی‌بدیل‌تر کنیم؟**

❍ البته در سـند برنامه‌ی درسی ملی به این کاستی‌ها اشاره نشده اسـت، چون ما همه چیز را نو می‌بینیم. ما نخواسـتیم با نقد وضع موجود، خدای نکرده سـیاه‌نمایی شود و فردی که قبلاً تعلیم دیده، نسـبت به وضعیت خودش به قول معروف ناامید شود. ولی برخی از آسـیب‌ها در کاری که قبلاً دوستان ارائه داده‌اند، مشاهده می‌شود. برای مثال، سیاست‌ها و خطمشی‌های روشنی نداشتیم. وقتی فردی می‌خواسـت یک متن آموزشی یا تربیتی بنویسد، سیاست‌ها چندان برایش روشن نبود و همیشه در هاله‌ای از ابهام بود. معلم هم خیلی وارد موضوع نمی‌شد و فقط همان محتوا را منتقل می‌کرد.

برنامه‌ی جدید قائل بر اصل کرامت اسـت. یعنی هر انسـانی ارزش و هویت کاملاً محترم دارد. هر کسـی نمی‌تواند هر حرفی را بزند و هر کسـی نمی‌تواند مربی باشد. محیط آموزشی از قداست و منزلت خاصی برخوردار است. این‌ها حرف‌های ما نیست، حرف‌های دین اسـت. منتها هنوز عرشی است و به فرشی تبدیل نشده است. ما می‌کوشـیم این سند یک سـند تحولی ترجیحاً نزدیک به فرش باشد، اما تا به مرحله‌ی کف کلاس برسد کار دارد. از طرف دیگر، ما نمی‌گوییم این حکم الهی است و از آسمان آمده. تلاش دوستان این بوده است که آسیب‌های وضع موجود برچیده شوند و ما با نگاه فطرت الهی و متعالی به تربیت متربی بپردازیم و آن بارقه‌ی شیرین دین را به او بچشانیم؛ چیزی که تا الان نبوده یا اگر بوده، گوشه کنار بوده است. مثلاً یکی از دوستان می‌گفت خیلی از وصیت‌نامه‌های شهدا را که بررسی کردم، دیدم از مربی و معلم تمجید و تعریف نکرده‌اند. می‌پرسـید چرا شهدا یک خاطره‌ی مثبت از معلم خود نگفته‌اند، در حالی‌که بعضی‌ها می‌گویند شهدا محصول دوران قبل هستند.

● **کثـرت معلمـان و مربیـان را در شـخص حضرت امـام خلاصه کرده‌اند. می‌بینیم که همه به حضرت امام اشاره دارند، پس همه‌ی آن‌هـا مربیان خود را در پیکره‌ی امام مشـاهده کرده‌انـد و امام را دیده‌اند.**

❍ من امام را مستثنا کردم. ببینید، امام به عنوان یک مربی عالی‌رتبه وارد زندگی‌ها شد و در یک فرایند زمانی جامعه را متحول کرد. اصل اعتبار مربی دقیقاً برخاسته از مبانی دین ماست. اصلاً آمدن پیامبران بـرای همین بوده اسـت، وگرنه خداوند کتاب آسـمانی را می‌داد و می‌گفت بروید بخوانید! قرآن ناطق باید کنار این قرآن صامت باشد. قـرآن که خودش حرف نمی‌زند. من هم نمی‌توانم آن را به سـخن وادارم. اهل آن باید بیاید و آن را به حرف بیاورند. یعنی باید بنشینیم پای اهل آن. واقعاً شاخصه‌ی این سند اعتبار مربی است.

مرتبه‌ی بعدی آن، الگوی هدف‌گذاری اسـت که پنج عنصر را در چهار عرصه در نظر گرفته اسـت. هدف‌ها گم نمی‌شوند و حدود و ثغور دارند. نمی‌توان از هر جایی چیزی بگویی. برای آن‌که هدفی را تبیین کنی، باید بگویی در کدام عنصر است؟ آیا با عرصه‌ی تفکر ارتباط دارد یا به علم مربوط است؟ عرصه‌ی مربوط به خلقت است یـا خلق؟ این محصور بودن و منعطف بودنش کمک می‌کند که ما بیراهه نرویم ـ کما اینکه تا حالا بیراهه رفته‌ایم. سیاه نمایی نشود، ولی واقعاً چارچوب‌های منعطف وجود نداشت.

● **آیا دیدگاه کار گروه در این برنامه، یک نگاه کاملاً فلسفی ـ علمی است با رویکرد دینی؟**

❍ یکی از اصول این سند، اصل قابلیت اجرایی است. واقعیت این اسـت که همه‌ی ایده‌آل‌ها در این سند موجود نیست و باید قابلیت اجرایی را هم در نظر بگیریم. بعضی از دوسـتان می‌پرسند که شما می‌خواهید براساس این تحقیقات، ۱۱ حوزه‌ی یادگیری را تغییر دهید؟ نه این‌طور نیست. ما نمی‌توانیم تمام این ساختارها را به هم بزنیم، همه‌چیز را زیرورو کنیم، بعد بگوییم که تازه می‌خواهیم آجر روی آجر بگذاریم. ما باید یک نگاه کاملاً ارزشی و دینی می‌خواهیم به موضوع بپردازیم. ما از نگاه حداکثری خودمان کوتاه نمی‌آییم، اما اقتضائات اجرایی را هم در نظر می‌گیریم و گام به گام جلو می‌رویم.

نقشه‌ای از برنامه‌ی درسی ملی

خبر تحلیلی

محمدرضا مقدادی
عضو کمیته‌ی تخصصی محتوای برنامه‌ی درسی ملی

برنامه‌ی درسی ملی، برنامه‌ای راهبردی است که نقشه‌ی کلان یادگیری را در دوره‌های تحصیلی و برای مخاطبان معین، مشخص می‌کند. نخستین «فرهنگ واژگان بین‌المللی برنامه‌ی درسی» تأکید دارد که برنامه‌ی درسی ملی باید پاسخ‌گوی سؤالات زیر باشد:

۱. مفروضات پذیرفته‌شده درباره‌ی جهان و هستی، انسان و جامعه چیست؟

۲. مفروضات برنامه‌ریزان درباره‌ی نیازهای جامعه و فرد چیست؟

۳. فلسفه‌ی آموزش و پرورش و فلسفه‌ی برنامه‌ی درسی کدام است؟

۴. رویکرد کلان برنامه‌ی درسی ملی چیست؟

۵. اهداف غایی تعلیم و تربیت، اهداف کلی نظام آموزشی و دوره‌های تحصیلی کدام‌اند؟

۶. حوزه‌های یادگیری و منطق هریک از این حوزه‌ها چیست؟

۷. چه مدت زمانی به هریک از این حوزه‌های یادگیری باید اختصاص داده شود؟

۸. رویکردهای تدریس و یا راهبردهای یاددهی ـ یادگیری کدام است؟

۹. مواد آموزشی کدام‌اند؟

۱۰. فرایند ارزش‌یابی از آموخته‌های فراگیرندگان چگونه است؟

۱۱. انتظارات از معلمان و مجریان برای اجرای هرچه بهتر برنامه چیست؟

خلاصه‌ی پیشینه‌ی موضوع در ایران و اقدام‌های به‌عمل آمده تاکنون

۱۲۹۴: تهیه‌ی پروگرام‌هایی توسط وزارت معارف و صنایع مستظرفه؛

۱۳۴۵: تدوین برنامه‌های تفصیلی دوره‌های تحصیلی؛

۱۳۶۴: تصویب طرح کلیات تغییر نظام آموزشی؛

۱۳۶۶: ورود برنامه‌ریزان درسی، امر برنامه‌ریزی درسی و تولید راهنمای برنامه‌ی درسی برای هر موضوع درسی؛

۱۳۷۸: انجام مطالعاتی در «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» درخصوص تدوین راهنمای برنامه‌ی درسی جامع برای هریک از دوره‌های تحصیلی؛

۱۳۸۲: انتشار گزارش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی درخصوص راهنمای برنامه‌ی درسی جامع دوره‌های تحصیلی؛

۱۳۸۴: آغاز تولید و تدوین برنامه‌ی درسی ملی؛

۱۳۸۸: پایان کار «تیم تولید و تدوین برنامه‌ی درسی ملی» و ارسال آن برای تصویب به «کمیسیون راهبری طرح»؛

۱۳۸۹: تشکیل تیم منتخب کمیسیون راهبری طرح به‌منظور هم‌سوسازی با سند تحول بنیادین (سند ملی آموزش و پرورش)، رفع تعارض‌های احتمالی و تلخیص تا حد امکان (در حال حاضر جلسات این گروه ادامه دارد).

با توجه به موارد فوق و مطالبه‌ی جدی مقام معظم رهبری در سال ۱۳۸۴، و به‌منظور اجرای سیاست‌های دولت اصول‌گرا، مقدمات کار تولید و تدوین برنامه‌ی درسی ملی از اسفندماه ۱۳۸۴ فراهم شد. در این مقطع زمانی، مصوبه‌ی هفتصد و چهل و پنجمین جلسه‌ی «شورای عالی آموزش و پرورش» با موضوع تشکیل کمیسیون راهبری طرح (متشکل از وزیر، مسئولان عالی آموزش و پرورش، صاحب‌نظران و اندیشمندان) به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی ابلاغ شد و حجت‌الاسلام والمسلمین **علی ذوعلم**، با ابلاغ رییس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به‌عنوان «مدیر تولید و تدوین برنامه‌ی درسی ملی» منصوب شد.

در بدو امر کمیته‌های تخصصی برنامه‌ی درسی ملی با عناوین زیر کار خود را آغاز کردند و به موازات آن، کمیته‌های ستادی و استانی در سطح وزارت و سازمان‌های آموزش و پرورش کشور کار خود را آغاز کردند.

اسامی کمیته‌های تخصصی هفت‌گانه‌ی برنامه‌ی درسی ملی و مسئولان آن

۱. کمیته‌ی کلیات، اصول ومبانی (حجت‌الاسلام والمسلمین علی صدوقی)

۲. کمیته‌ی محتوای آموزشی و پرورشی و حوزه‌های یادگیری (خانم دکتر میترا دانشور)

۳. کمیته‌ی ساختار، مقاطع، رشته‌ها و زمان (دکتر علی‌اصغر احمدی)

۴. کمیته‌ی میزان اختیارات و کاهش تمرکز (دکتر احمد زرهانی)

۵. کمیته‌ی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی و راهبردهای یاددهی‌ـ یادگیری (دکتر علیرضا عصاره)

۶. کمیته‌ی مواد، رسانه‌ها و محیطهای یادگیری (دکتر محمود مهرمحمدی)

۷. کمیته‌ی ارزش‌یابی از برنامه‌ی درسی ملی و اقتضائات اجرایی (سرکار خانم آمنه احمدی)

گزیده‌ای از بروندادهای برنامه‌ی درسی ملی (غیرمصوب)

✓ **رویکرد برنامه‌ی درسی ملی:** «فطرت‌گرایی توحیدی»

✓ **اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی:** ۱. اصل دین‌محوری؛ ۲. اصل تقویت هویت ملی؛ ۳. اصل اعتبار نقش‌محوری معلم و مربی؛ ۴. اصل جامعیت؛ ۵. اصل توجه به تفاوت‌ها؛ ۶. اصل توازن و تعادل؛ ۷. اصل خودیادگیری مادام‌العمر؛ ۸. اصل مشارکت.

✓ **اهداف کلی و الگوی هدف‌گذاری:** شامل پنج عنصر تفکر و تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق در چهار عرصه‌ی ارتباط متربی با خود، خدا، خلق و خلقت.

✓ **ساختار نظام آموزشی:** به‌صورت نظام[۱] ۳+۳+۶ است. یعنی طول دوران تحصیل رسمی و عمومی در نظام آموزش و پرورش ۱۲ سال تمام شامل شش سال دوره‌ی ابتدایی، سه سال دوره‌ی اول متوسطه و سه سال دوره‌ی دوم متوسطه خواهد بود.

✓ **سن شروع دوره‌ی ابتدایی:** شش سال تمام.

✓ **هدایت تحصیلی:** در همه‌ی مراحل تحصیلی لازم است که، هدایت تحصیلی مورد توجه قرار گیرد. انتخاب شاخه و گرایش تحصیلی در طول دوره‌ی اول متوسطه صورت می‌گیرد.

✓ **شاخه‌های دوره‌ی دوم متوسطه:** نظری، فنی و مهارتی.

✓ **اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوای آموزشی و پرورشی:** ۱. درونی‌سازی؛ ۲. ارتباط چندوجهی و یادگیری یکپارچه؛ ۳. اولویت صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک؛ ۴. تنوع و تعدد منابع، روش‌ها و فرصت‌های یادگیری؛ ۵. اهمیت؛ ۶. اعتبار؛ ۷. علاقه؛ ۸. سودمندی؛ ۹. قابلیت یادگیری؛ ۱۰. آستانه‌ی ارتقای قابلیت اجرا؛ ۱۱. درهم‌تنیدگی.

✓ **حوزه‌های یادگیری (عنوان‌های اصلی):** ۱. تفکر و حکمت؛ ۲. قرآن و معارف اسلامی؛ ۳. زبان و ادبیات فارسی؛ ۴. فرهنگ و هنر؛ ۵. کار و فناوری؛ ۶. سلامت و تربیت‌بدنی؛ ۷. علوم انسانی

نمودار مراحل طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی ملی

۱. مرحله‌ی پژوهش و تحلیل:

۲/۱- مطالعه و تحلیل اسناد درسی
۲/۲- انجام پژوهش‌های مرتبط با ساختار برنامه‌ی درسی
۲/۳- گردآوری پژوهش‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی
۲/۴- تحلیل اسناد بالادستی (فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، و سند ملی آموزش و پرورش)

↓

۲. تصویب ساختار و محورهای اصلی برنامه‌ی درسی ملی

↓

۳. تدوین پیش‌نویس برنامه‌ی درسی ملی در کار گروه تلفیق (نگاشت اول) شامل:

۳/۱- مبانی فلسفی و علمی برنامه‌ی درسی ملی با توجه به مبانی دینی و ارزشی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی
۳/۲- الگوی هدف‌گذاری با توجه به ناصر پنج‌گانه‌ی تربیتی و عرصه‌های ارتباطی چهارگانه
۳/۳- ساختار نظام آموزش و پرورش و زمان
۳/۴- حوزه‌های یادگیری و صلاحیت‌های مشترک
۳/۵- راهبردهای یاددهی- یادگیری
۳/۶- ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی
۳/۷- فرایند تولید برنامه‌ها و مواد و رسانه‌های درسی و تربیتی
۳/۸- استلزامات و اقتضائات اجرایی
۳/۹- ارزش‌یابی برنامه‌ی درسی ملی و فرایند اصلاح آن

↓

۴. اعتباربخشی برنامه‌ی درسی ملی

۴/۱- نظرسنجی در سطح مرکز و استان و اصلاح برنامه (تدوین نگاشت دوم)
۴/۲- نظرسنجی در سطح مرکز و اصلاح مجدد برنامه (تدوین نگاشت سوم)

↓

۵. ارائه‌ی سند برنامه‌ی درسی ملی به مراجع ذی‌ربط برای تصویب

و مطالعات اجتماعی؛ ۸. ریاضیات؛ ۹. علوم تجربی؛ ۱۰. زبان‌های خارجی؛ ۱۱. آداب و مهارت‌های زندگی.

✓ **گروه‌های ویژه:** متربیان مستعد و متربیان با نیازهای ویژه.

✓ **تلقی نسبت به معلم:** معلم و مربی الگو، راهنما، راهبر یادگیری، زمینه‌ساز رشد، برنامه‌ریز درسی و تربیتی، فراهم‌کننده‌ی فرصت‌های مناسب یادگیری، پژوهشگر، مهندس و مدیر کلاس و محیط یادگیری، عامل ایجاد انگیزه و...

✓ **تلقی نسبت به محیط یادگیری:** گرچه مدرسه و فضای آموزشی و پرورشی آن مانند کلاس درس، کارگاه، آزمایشگاه، نمازخانه، مکان‌های ورزشی و نظایر آن، به مثابه‌ی محیط‌های یادگیری پایه و اصلی به شمار می‌آید، ولی یادگیری صرفاً به محیط مدرسه منحصر نمی‌شود و محیط‌های دیگر مثل فرهنگ‌سراها، پژوهش‌سراهای دانش‌آموزان، مساجد، موزه‌ها، پارک‌های علم و فناوری، کانون‌های فرهنگی و تربیتی، فضاهای اردوگاهی، کتاب‌خانه‌های عمومی، مراکز صنعتی و کشاورزی و موقعیت‌های طبیعی را نیز دربرمی‌گیرد.

✓ **تلقی نسبت به متربی (دانش‌آموز):** نقش فعال دارد و خود دانش‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و انگیزه‌های خویش را تعیین می‌سازد... خودیادگیرنده‌ی مادام‌العمر است... به تفاوت‌های فردی متربیان توجه می‌شود و...

✓ **ویژگی آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و مهارتی:** ... با بازار کار ارتباط دارد... باید زمینه‌ی انتقال دانش و فناوری نوین را به عرصه‌های تولیدی فراهم آورد... باید از نظام‌ها و شیوه‌های متنوع آموزشی بهره‌مند شود... در مقایسه با آموزش‌های عمومی از تغییر و تحول‌پذیری سریع‌تری برخوردار شود.

✓ **ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی:** به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند یاددهی ـ یادگیری قلمداد می‌شود... نتایج آن باید به رشد حرفه‌ای معلم و مربی و بهبود برنامه‌ی درسی منجر شود... باید به درک یادگیرنده از نقاط قوت و ضعف خود بیانجامد... متربیان باید تشویق شوند تا شخصاً به ارزش‌یابی از یادگیری‌های خود اقدام کنند... باید به گونه‌ای انجام شود که موجب یأس، ناامیدی، ترس و اضطراب در متربیان نشود...

✓ **اصول و سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری:** مواد و رسانه‌های یادگیری، تمامی ابزارها و وسایل ارتباطی هستند که برای تحقق اهداف برنامه‌ها و پیشرفت تحصیلی متربیان ابداع یا به کار گرفته می‌شوند. کاربرد آن‌ها می‌تواند فرایند یاددهی ـ یادگیری را مؤثرتر و پایدارتر و تحقق یادگیری معنادار را آسان‌تر سازد. این مواد عبارت‌اند از: بسته‌ی آموزشی، نرم‌افزارهای آموزشی، طبیعت، شبکه‌های آموزشی (مانند اینترنت)، مولتی‌مدیا، دستگاه‌ها، اجسام و اشیای گوناگون، کتاب درسی، کتاب کار، کتاب راهنمای معلم، مجلات و کتاب‌ها، و غیره.

✓ **استلزامات و اقتضائات اجرایی:** ... اجرای برنامه‌ی درسی ملی (پس از تصویب شورای عالی آموزش و پرورش در سه مرحله و طی ۱۱ سال انجام می‌گیرد):

مرحله‌ی اول: این مرحله حداکثر به مدت سه سال به طول می‌انجامد که شامل موارد زیر خواهد بود:

- ابلاغ برنامه به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و سایر بخش‌های ذی‌ربط.
- تشکیل ستاد اجرایی با اختیارات کافی در سطح ملی.
- تأمین منابع انسانی و مالی در سطح ملی.
- بازنگری در ساختار و تشکیلات.
- اجرای برنامه برای پنج درصد متربیان دوره‌ی پیش‌دبستان.
- برگزاری نشست‌ها، همایش‌ها و دوره‌های آموزشی برای گروه‌های متفاوت مخاطبان و دست‌اندرکاران.
- تدوین دستورالعمل‌های مورد نیاز.
- طراحی ساختار بسته‌ی آموزشی و مواد و رسانه‌های مورد نیاز.
- ...

مرحله‌ی دوم: این مرحله، توسعه‌ی برنامه در دوره‌ی پیش‌دبستانی و آغاز اجرای برنامه در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و نیز در پایه‌های اول، دوم و سوم دوره‌ی راهنمایی را دربرمی‌گیرد. طول زمان برای تکمیل اجرای این مرحله پنج سال است.

مرحله‌ی سوم: در این مرحله، اجرای برنامه برای پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دبستان دوره‌ی متوسطه توسعه خواهد یافت.

پی‌نوشت

۱. یک سال دوره پیش‌دبستانی به‌صورت رسمی و عمومی تعیین نشده است، ولی حتی‌المقدور به‌صورت عمومی اجرا می‌شود.

منابع

۱. ویژه‌نامه‌های برنامه‌ی درسی ملی از شماره‌ی ۱ تا ۴. دبیرخانه‌ی برنامه‌ی درسی ملی. ۱۳۷۸ و ۱۳۸۸.

۲. نگاشت سوم برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. دبیرخانه‌ی طرح تولید برنامه‌ی درسی ملی. بهمن ۱۳۸۸.

۳. معافی، محمود. «ضرورت و اهمیت تدوین سند برنامه‌ی درسی ملی». ۱۳۸۸.

یادداشت ها

آشنایی با روزهای ملی

به بهانه‌ی سالگرد پیروزی انقلاب اسلامی

تداوم انقلاب اسلامی تا بی‌نهایت...

بسیاری از دانش‌آموزان و برخی معلمان، هنوز در این دوران دارای سؤالات متعددی هستند. یکی می‌پرسد چرا انقلاب کردید و دیگری می‌خواهد بداند چرا اسلام را به میدان آوردیم. پاسخ به این پرسش‌ها اهمیت بنیادی دارد. نسلی که انقلاب کرد، دارای انگیزه‌های متعالی و بزرگی بود که درک آن برای نسل جدید گاهی دشوار می‌نماید. حتی آنان که در دوره‌ی انقلاب مشارکت فعالی داشته‌اند، در بازنگری گذشته، نکات جدیدتری را می‌یابند که احتمالاً با گذشته متفاوت است. آنان که امروز چرخه‌ی انقلاب را به دست دارند و در جرگه‌ی نخبگان و سیاست‌ورزان نظام هستند، و آنان‌که در مقام ناظر بر تحولات انقلاب، به گذشته می‌نگرند، ممکن است تفاوت دیدگاهی و اندیشه‌ای داشته باشند. این بدان معناست که جایگاه و منزلت اجتماعی در دیدگاه‌ها اثر می‌گذارد و نگرش‌ها را دستخوش تغییر می‌کند.

پاسخ این پرسش که چرا انقلاب شد، برای گذشتگان انقلابی بسیار روشن بود. اما نسل امروز با یک سلسله پیچیدگی‌ها روبه‌روست که تحلیل انقلاب با روش‌های بعضاً ناکارآمد را به سادگی درک نمی‌کند از این‌رو لازم است به روش‌ها، ابزارها و شیوه‌های تازه و کارآمد روی آورده شود، نسل نو و حاضر در مقام سیاستمدار، خواستار تحقق آرمان‌هایش است و طبعاً بر تحقق آن‌ها پای می‌فشارد و سعی دارد که واقعیت خارجی را تغییر دهد. ولی در مقام دانشمند، تنها کوشش او شناخت بدون دخل و تصرف (حتی‌المقدور) در امر واقع شده است. در مقام سیاستمدار، تحلیل فرد جانب‌دارانه است (و باید هم‌چنین باشد) و در مقام دانشمند، بی‌طرفانه (اگر چنین بشود). در باور ما این سؤال که چرا انقلاب شد، پاسخ روشنی داشت. علت وقوع انقلاب را به عوامل زیر نسبت می‌دادیم:

۱. ظلم و ستم رژیم و وابستگی آن به خارج؛

۲. چپاول منابع طبیعی از سوی بیگانگان و ایادی داخلی‌شان؛

۳. بی‌عدالتی در تمام عرصه‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی؛

۴. فساد و تباهی ایادی و خاندان پهلوی و اشاعه‌ی آن در سطوح گوناگون اجتماعی و این‌که مردم دیگر تاب تحمل این همه فساد و تباهی را نداشتند.

چرا اسلامی؟ پاسخ این پرسش هم برای ما نسبتاً روشن بود، اما نسلی که آن دوره را تجربه نکرده است، کمتر می‌تواند این عوامل را دلیل حرکتی سراسری و آن هم از جنس انقلاب بداند. درست مثل ما که دوره‌ی قجرها را تنها در کتاب‌ها مطالعه کرده‌ایم، اما به راستی می‌توانیم بگوییم که ظلم و ستم، چپاولگری، بی‌عدالتی، فساد و تباهی قجری‌ها را با عمق وجود درک کرده‌ایم. نسل امروز نیز هم‌چون گذشته ما هستند.

نمی‌توان روی گذشتهِ خود خط کشید و آن را نادیده گرفت. چون انسان هویت تاریخی و اجتماعی خود را نمی‌تواند از خاطر محو سازد. او زنده است چون هویتی داشته که با پلیدی‌هایش مبارزه و با خوبی‌هایش نگاه توسعه‌ای داشته است. لذا باید راه‌حل‌هایی را یافت که نسل امروز را در پاسخ به چرایی انقلاب اقناع سازد. نسل امروز به دنبال ریشه‌های عمیق خود است و دیگر به سادگی نمی‌توان او را قانع ساخت.

اما اسلامی بودن انقلاب، مردم ایران عموماً شیعه‌ی علوی و حسینی هستند و رهبری پیشوایان مسلمان، صالح و متقی دینی خویش را با عمق جان پذیرفته‌اند. اسلام را تنها مکتب کامل و جامع و در عین حال نجات‌بخش می‌دانند. آن را مکتبی الهی می‌دانند که پشتوانه‌اش وحی است و به‌طور کامل بر پیامبر انزال یافته و او نیز مأمور ابلاغ و تبلیغ این مکتب است. این نوع نگاه، باور و اندیشه، دیگر در سطح تحلیل فردی نمی‌گنجد. این نگرش حاصل هویت تاریخی و دینی اوست. چنین تحلیلی حاصل تعمیم‌های فردی نیست و دقیقاً حاصل تعمیم‌های اجتماعی اوست که مستمراً از گذشته‌های دور تاکنون دوام داشته است. این بدان معنی نیست که مردم و نسل گذشته، مثلاً ظلم و تعدی را فقط در اواخر رژیم گذشته به حد غیرقابل تحملی دیده‌اند. این موضوع فرایند مستمری بوده که دائم هم افزایی نیز داشته است. پس نگاه مردم حاصل فرایندی عمقی است که از گذشته‌های دور در جان آنان ریشه داشته است می‌توان چنین برداشت کرد که واکنش مردم نسبت به انقلاب و اسلامی بودن آن، واکنشی طبیعی بوده است، زیرا هویت مدنی و تاریخی او را به شدت تهدید می‌کرده است. واکنش در مقابل این تهدید بزرگ، در طبیعت انسان آزاده و مسلمان نهفته است و بسیار طبیعی است که برای حفظ موجودیت خود تلاشی بی‌حد و حصر و بی‌وقفه کند تا تهدید را برطرف سازد و برای جامعه فرصت به وجود آورد.

واکنش در مقابل هر خطری به دو عامل بستگی دارد: یکی واقعی‌بودن آن و دیگری اهمیت آن. انقلاب اسلامی حاصل خطراتی واقعی و عمیق بود که هویت این مردم را زیر سؤال می‌برد. به دلیل آن‌که حساس‌ترین موضع این مردم، یعنی دین را نشانه گرفته بود، اهمیت زیادی داشت. این اهمیت و آگاهی از آن موجب انقلاب اسلامی شد؛ آن هم از نوع ناب و محمدی‌اش.

بنابراین پرسش آغازین به این صورت بیان می‌شود که: «کدام خطر، بقا و حیات جامعه‌ی ایران را تهدید کرده بود که جامعه برای رهایی از آن انقلاب را تجربه کرد؟» در تبیین این انقلاب براساس آن‌چه گذشت می‌توان گفت: از زاویه‌ی محض اقتصادی، دهه‌ی پنجاه، به‌ویژه پس از افزایش قیمت نفت، دوران شکوفایی (حداقل در ارقام و اعداد) اقتصاد محسوب می‌شد و رشد اقتصادی روزافزون بود، اما از این رشد مردم بهره‌ای نمی‌بردند. مردم به کار خود مشغول بودند و رشد را حس نمی‌کردند. چون رشدی که نتیجه‌ی آن توسعه‌ی همه‌جانبه و مردم‌گرا باشد، اتفاق نیفتاده بود. لذا ریشه‌ی انقلاب، اقتصادی محض نبود.

از زاویه‌ی فرهنگی، اجتماعی و ساختاری نیز افزایش تحصیلات، شهرنشینی، صنعتی‌شدن و ارتباطات، بهبود اوضاع را نشان می‌دادند.

اما ابعاد اجتماعی و فرهنگی هر کدام به تنهایی مشکلی را حل نمی‌کنند. جامعه متشکل از چند جزء است که برای بقای جامعه لازم و ملزوم یکدیگرند. این اجزا می‌باید با یکدیگر انطباق و هم‌خوانی داشته باشند و مجموعاً کل واحدی را بسازند.

جامعه‌ی آن روز بنابر علل خارجی و داخلی از درون در حال فروپاشی بود و دستگاه حاکم نتوانست آن را درک کند. اما مردم به فراست آن را فهمیده بودند و در مقابل این خطر واکنش حساب شده و برنامه‌ریزی شده‌ای از خود بروز دادند. این برنامه‌ریزی دشوار با تدابیر الهی **امام خمینی (ره)**، به عنوان رهبر دینی (دین به معنای همه‌ی ابعاد زندگی) شکل گرفت و به سامان رسید. در آن شرایط، هم‌چنین آینده‌نگری و درک درستی، آن‌چنان که امام عزیز درک کرده بودند، نداشت. امام تنها عامل موفقیت را عمل به احکام اسلام و اجرای آن در سطح جامعه می‌دانست و این نگرشی بود که برای تحقق آن به سرمایه‌گذاری زیادی نیاز بود. امام از دوران جوانی مشکل را دریافته بود و دیدیم که برنامه‌هایش به ثمر رسید.

نسل امروز هم‌چون نسل دیروز است. باید احساس خطر کند و درک صحیحی از تحولات اجتماعی داشته باشد. اگر دیروز خطر

عمدتاً داخلی بود، امروز خطر بزرگ‌تر و عمیق‌تر است؛ زیرا دست اجانب و استکبار در کار است. صهیونیست‌ها و آمریکایی‌ها برنامه‌ی مفصلی چیده‌اند تا این انقلاب که ریشه‌ی نفوذ آن‌ها را قطع و یا حداقل بسیار تضعیف کرده است، ساقط شود. و درست هدفی را انتخاب کرده است که مردم بدان حساسیت دارند. جوان‌ها و انگیزه‌های اسلامی آنان را هدف قرار گرفته است اگر آمریکایی‌ها موفق شوند این دو عامل را خنثا کنند، دقیقاً به هدف زده‌اند و انقلاب با خطرات بسیار جدی‌تری نسبت به گذشته روبه‌رو خواهد بود. نسل جوان این مهم را باید درک کند. اگر او با همه‌ی وجود این موضوع را درک کند و بپذیرد، انقلاب از همه‌ی خطرات مصون خواهد ماند.

پس می‌بینید که حفظ انقلاب اسلامی، از خود انقلاب کردن به مراتب دشوارتر و مسئولیت‌زاتر است. به همین سبب، اگر مسئولان کشور در این جریان بتوانند وظیفه‌ی دشوار خود را به درستی انجام دهند، به مراتب کاری بزرگ‌تر و خطیرتر از گذشتگان کرده‌اند. اکنون روشن می‌شود که این همه جنایت و خیانت بین‌المللی آمریکایی‌ها چرا متوجه ایران اسلامی است. یعنی اسلامیت انقلاب، رهبری جامعه و درک درست مردم از تداوم و حفظ انقلاب، سه عامل اصلی سرنگونی صهیونیست‌ها و آمریکایی‌های صهیونیست زده خواهد بود. این است که می‌گوییم آمریکا تا زمانی که این سه عامل به صورت یک دستگاه و نظام منسجم عمل می‌کنند، هیچ غلطی نمی‌تواند بکند و اتفاقاً آن‌ها نیز دقیقاً روی همین سه عامل اصلی تمرکز کرده‌اند. این است که می‌گوییم مسئولیت نسل جدید به مراتب سخت‌تر و در عین حال خطیرتر است.

جوانان امروز آگاه‌ترند، پیچیده‌ترند و پیچیدگی‌ها را درک می‌کنند. حساس‌ترند چون سابقه و هویتی عمیق را به همراه خود دارند. پویاترند چون باید واکنش‌های بسیار زیادتر و در عین حال حساب‌شده‌تری از خود بروز دهند. آماده‌ترند، زیرا مردم و مسئولان با هم در توسعه مشارکت داشته‌اند. متدین‌ترند، زیرا رهبران گذشته‌ی انقلاب، سرمایه‌گذاری فرهنگی عظیمی کرده‌اند تا در آن‌ها این اسلام ریشه دواند و جوانان به خوبی می‌توانند این سرمایه‌ی اجتماعی و این سرمایه‌ی فرهنگی را درک کنند و به بازتولید آن دست بزنند. از این‌روست که خوش‌حالیم و به یقین می‌دانیم که این انقلاب تا زمانی که آن سه عنصر را در خود دارد، به مقصود نهایی نزدیک‌تر و نزدیک‌تر خواهد شد و دشمن در مقابل جلال و جبروت آن زانو خواهد زد.

به مناسبت تأسیس کمیته‌ی امداد امام خمینی،

روز احسان و نیکوکاری

از سال ۱۳۶۹، هر سال در اسفندماه و در آستانه‌ی عید نوروز و بهار طبیعت، مردم مهربان و نیکوکار کشور ما، در هفته‌ی احسان و نیکوکاری از ۱۴ اسفند، در همایشی عظیم که تبلور نوع‌دوستی، نیکوکاری و مهرورزی آنان است، دست‌های پر محبت و عاطفه‌ی خویش را بر سر خانواده‌های نیازمند و کودکانشان می‌کشند.

جشن نیکوکاری صرف‌نظر از هدایایی که طی آن جمع‌آوری می‌شود، به لحاظ معنوی، اجتماعی و فرهنگی دارای کارکردهای ویژه‌ای است که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به گسترش و تقویت هرچه بیشتر فرهنگ و احسان و انفاق، کمک به هم‌نوع و انسجام و سرمایه‌ی اجتماعی اشاره کرد.

نوع‌دوستی و کمک به هم‌نوع از دیدگاه آیین الهی و جهانی اسلام، امری ذاتی و فطری است. در واقع خداوند متعال، تمایل به کمک کردن به هم‌نوعان را، به صورت یک شناخت در قلب هر بشری الهام کرده است. بدین مفهوم که عمل نیکوکاری به صورت نور الهی در قلب و سرشت انسان وجود دارد.

ره نیک‌مردان آزاده گیر
چو استاده‌ای دست افتاده گیر

سعدی

شکرانه‌ی بازوی توانا بگرفتن دست ناتوان است

در ۱۴ اسفندماه ۱۳۵۷، فرمان **امام خمینی (ره)** مبنی بر تشکیل کمیته‌ی امداد صادر شد. این نهاد برای ایجاد رفاه و برقراری تسهیلاتی در امر کمک‌رسانی به محرومان جامعه دایر شد؛ نهادی انقلابی که اکنون به نام «کمیته‌ی امداد امام خمینی» مشغول فعالیت است.

سابقه‌ی کمیته‌ی امداد امام خمینی (ره) به سال‌های قبل از پیروزی انقلاب اسلامی ایران ـ حدوداً سال‌های ۱۳۴۲ و ۱۳۴۳ باز می‌گردد. تعدادی از انقلابیون که در زمره‌ی یاران امام (ره) بودند، مأموریت یافتند که به خانواده‌های زندانیان، نیازمندان و مبارزین رسیدگی کنند. امدادگری، به‌ویژه در دوران اوج‌گیری انقلاب طی سال‌های ۱۳۵۶ و ۱۳۵۷ که اعتصاب و تحصن همه‌جا را فرا گرفت، به منظور حمایت از اعتصاب‌کنندگان و زندانیان ادامه یافت.

با پیروزی انقلاب، حمایت از نیازمندان در صدر برنامه‌ها قرار گرفت و کمیته‌ی امداد امام خمینی (ره) با صدور فرمان ایشان تشکیل شد. این نهاد به منظور کمک به خانواده‌های محروم، به‌خصوص برای خود کفا کردن آن‌ها، تأسیس شد. کمیته‌ی امداد از بزرگ‌ترین نهادهای تأمین اجتماعی است و در خدمت گروه‌های آسیب‌پذیر جامعه قرار دارد. این کمیته خدمات و فعالیت‌های گسترده‌ای را به افراد محروم جامعه ارائه می‌دهد که از جمله‌ی آن‌ها پرداخت وام قرض‌الحسنه و تهیه‌ی مواد اولیه و ابزار کار به منظور کسب درامد توسط اقشار بی‌بضاعت است. کمیته‌ای نیز ناظر بر حسن مصرف این وام‌هاست تا اعتبارات اعطایی باعث خودکفا شدن وام‌گیرندگان شود. این کمیته از روش‌های نظارتی و هدایتی خود برای تحقق این هدف استفاده می‌کند.

در قرآن کریم، درخصوص «احسان» و «محسنین» چنین آمده است:

سوره‌ی بقره، آیه‌ی ۱۱۲

ترجمه آیه: آری، هر کس که خود را با تمام وجود، به خدا تسلیم کند و نیکوکار باشد، پس مزد وی پیش پروردگار اوست، و بیمی بر آنان نیست، و غمگین نخواهند شد.

«حق این اســت که هر کــس روی دل به ســوی خدا نهد و نیکوکار باشد، پاداشش نزد پروردگارش **محفوظ** است و نه بیمی بر اوست و نه اندوهگین می‌شود.»

این آیه نشــانگر آن است که بهشــت، پاداش خداوند و نیل به سعادت جاودان در انحصار هیچ طایفه‌ای نیست، بلکه از آنِ کسانی است که واجد دو شرط باشند:

در مرحله‌ی اول، تســلیم محــض در مقابل فرمان حق و ترک تبعیــض در احکام الهی. چنان نباشــد که هر دســتوری که موافق منافعشان است، بپذیرند و هرچه مخالف آن باشد، پشت سر اندازند. آن‌ها به‌طور کامل تسلیم حق‌اند.

در مرحله‌ی بعد، آثار این ایمان در عمل آن‌ها به صورت انجام کار نیک منعکس می‌شــود. آن‌ها نیکوکارند نسبت به همگان و در تمام برنامه‌ها.

در حقیقت قرآن با این بیان، نژادپرســتی و تعصب‌های نابجا را به‌طور کلی طرد می‌کند و ســعادت و خوش‌بختی را از انحصار یک طایفه‌ی خاص بیرون می‌آورد. ضمناً معیار رستگاری، ایمان و عمل صالح اســت. با توجه به آموزه‌های قرآن،احسان نه تنها منحصر به طایفه، گروه و نژاد خاصی نیست، بلکه در هر شرایطی مالی و زمانی می‌توان به این کار اهتمام ورزید.

سوره‌ی آل عمران، آیه‌ی ۱۳۴

ترجمه آیه: همانان که در فراخی و تنگی انفاق می‌کنند، و خشم خــود را فرو می‌برند، و از مــردم درمی‌گذرند، و خداوند نیکوکاران را دوست دارد.

«کســانی که در راحــت و رنج انفاق می‌کنند و خشــم خود را فرو می‌خورنــد و از مردمــان در می‌گذرند، و خداوند نیکوکاران را دوســت دارد.»

آن‌هــا با این عمل ثابت می‌کنند کــه روح کمک به دیگران و نیکوکاری در جان آن‌ها نفوذ کرده است و به همین دلیل، تحت هر شــرایطی به این کار دســت می‌زنند. روشن است که انفاق در حال وسعت (مالی)، به تنهایی نشانه‌ی نفوذ کامل صفت عالی سخاوت در اعماق روح انســان نیست. اما آن‌ها که در همه حال، به کمک و بخشش اقدام می‌کنند، نشان می‌دهند که این صفت در آن‌ها ریشه دارد. ممکن است گفته شود در حال تنگدستی چگونه می‌توان انفاق کرد؟ پاسخ این سؤال روشن است. اولاً افراد تنگدست نیز به مقدار توانایــی می‌توانند در راه کمک به دیگــران انفاق کنند. ثانیاً انفاق منحصر به مال و ثروت نیست، بلکه هرگونه موهبت خدا داده‌ای را شامل می‌شود؛ خواه مال و ثروت باشد یا علم و دانش یا مواهب دیگر. به این ترتیب خداوند می‌خواهد روح گذشت، فداکاری و سخاوت را در نفوس مســتمندان جای دهد تــا از رذایل اخلاقی فراوانی که از «بخل» سرچشمه می‌گیرد، بر کنار بمانند.

سوره‌ی یونس، آیه‌ی ۲۶

ترجمه آیه: برای کسانی‌که کار نیکو کرده‌اند، نیکویی [بهشت] و زیاده [بر آن] اســت. چهره‌هایشان را غباری و ذلتی نمی‌پوشاند. اینان اهل بهشتند [و] در آن جاودانه خواهند بود.

«برای نیکوکاران بهشت و نعمتی افزون‌تر هست؛ و بر چهره‌ی آنــان غبار [رنــج] و خواری ننشــیند؛ اینان بهشــتیان‌اند و در آن جاودان‌اند.»

در روایات ائمه (علیهم‌الســلام) نقل شده است که «نیکوکاران در آن روز چهره‌های درخشانی دارند و تاریکی و ذلت، صورت آن‌ها را نمی‌پوشاند.» در پایان آیه می‌فرماید: «این گروه یاران بهشت‌اند و جاودانه در آن خواهند ماند.»

چه پیروزی از این بالاتر که انسان احسان کند. آفریدگار و معبود و مولایش از او خوشنود شود و کارنامه‌ی قبولی او را امضا کند؟ چه پیروزی از این بالاتر که با اعمال محدودی در چند روز عمر فانی، به مواهب بی‌پایان ابدی دست یابد؟

سوره‌ی الرحمن، آیه‌ی ۶۰

ترجمه آیه: مگر پاداش احسان جز احسان است؟

«آیا جزای نیکوکاران جز نیکوکاری است؟»

آیــا آن‌ها که در دنیا کار نیک کرده‌انــد، جز پاداش نیک الهی انتظاری درباره‌ی آن‌ها می‌رود؟

در حدیثی از **امام صادق (ع)**، ایشان می‌فرمایند: «آیه‌ای در قرآن آمده اســت که عمومیت و شمول کامل دارد. راوی می‌گوید: عرض کردم کدام آیه اســت؟ فرمود خداوند متعــال می‌فرماید: «هَل جَزاءُ الاِحســان الاّ الاِحسان» که درباره‌ی کافر، مؤمن، نیکوکار و بدکار جاری می‌شود «که پاسخ نیکی را باید به نیکی داد.» هر کس به او نیکی شــود، باید جبران کند و راه جبران این نیست که به اندازه‌ی او نیکی کنی، بلکه باید بیش از آن باشــد. زیرا اگر همانند آن باشد، نیکی او برتر است؛ چرا که او آغازگر بوده است. بنابراین پاداش الهی در قیامت نیز بیش از عمل انســان در دنیا خواهد بود؛ طبق همان استدلالی که امام در حدیث فوق فرموده است.

راغب در «مفردات» می‌گوید: «احســان چیزی برتر از عدالت است. زیرا عدالت آن است که انسان آن‌چه بر عهده‌ی اوست، بدهد، و آن‌چه متعلق به اوســت، بگیرد. ولی احســان این است که انسان بیــش از آن‌چه وظیفه‌ی اوســت انجام دهد و کمتــر از آن‌چه حق اوست، بگیرد.»

احسان و انفاق سازنده‌ی انسان و تقویت‌کننده‌ی روحیه‌ی از خودگذشتگی و مقدمه و مهیا کننده‌ی فضیلت ایثار در وی است. به علاوه، احساس تعاون، هم‌یاری و هم‌گرایی را در او برمی‌انگیزد که بسیار ارزشمند است و هر کس را یارای مبادرت به آن نیست و عزمی قوی، انگیزه‌ای خداخواهانه و اندیشه‌ای حقیقت‌بین می‌طلبد.

در میان ما شیعیان، مولای متقیان، **امیرالمؤمنین علی (ع)** و خانواده‌ی گرامی ایشان، برترین اسوه‌ی احسان و ایثار هستند که با وجود روزه‌داری، قوت روزانه‌ی خویش را به مسکین و یتیم و اسیر می‌بخشند.

نتیجه این‌که احسان و ایثار، تعالی روح فاعل آن را نشان می‌دهد. محسن و نیکوکار، کسی است که واجد کمالات اخلاقی است و در راه بسط عدالت نیز می‌کوشد و به حسب شرایط اجتماعی، فراتر از وظیفه‌ی دینی و میهنی خویش، پا در دایره‌ی ایثار، انفاق، امداد و احسان می‌گذارد. اگر او معتقد به عدالت اجتماعی نبود، هرگز انگیزه‌ی هم‌یاری و نیکوکاری در وجودش پدید نمی‌آمد و فقط به رفاه و گذران زندگی خویش می‌اندیشید.

همان‌گونه که مشاهده شد، روز احسان و نیکوکاری دارای ریشه‌های عمیق فطری و دینی است. اما به نظر می‌رسد در شرایط ایران اسلامی می‌باید با رویکرد جدیدی به این مسائل پرداخت و با بستر قرار دادن خدمات اجتماعی برنامه‌ریزی شده برای تمامی کسانی که محقق هستند، عدالت اجتماعی و اقتصادی بیشتر و برنامه‌ریزی‌تر شده فراهم شود. الگوی کمیته‌ی امداد امام خمینی الگوی بسیار موفق خدمات اجتماعی بوده است، اما اکنون زمان آن فرارسیده است که این الگو با آن زیرساخت‌ها، باز تولید شود و متناسب با شرایط اجتماعی امروزین جامعه‌ی ما سامان یابد.

مردمی بودن، دینی بودن و نهادی عمل کردن در این الگوی جدید باید سازمان یافته‌تر و خصوصاً نقش نوجوانان، جوانان و دانش‌آموزان در این بستر پررنگ‌تر شود. زیرا آموزه‌های دینی ما بر این نکته تأکید دارند و انتظار می‌رود که احسان و نیکوکاری در همه‌ی ابعاد اجتماعی و فرهنگی زندگی نوجوانان، جوانان و دانش‌آموزان ما رسوخ کند.

روز ملی حمایت از حقوق مصرف‌کنندگان
مقدمه

تولید و توزیع انبوه کالاها، ایجاد و توسعه‌ی فروشگاه‌های بزرگ و زنجیره‌ای، توسعه‌ی تبلیغات، فراهم آمدن امکان تحصیل اعتبار، برنامه‌ریزی سرمایه‌داری برای وادار کردن مصرف‌کنندگان به آن‌چه خود می‌خواهد، و پیچیدگی نظام تولید و مصرف ضرورت حمایت از حقوق مصرف‌کننده را بیش از پیش آشکار می‌کند. حمایت از حقوق مصرف‌کننده، به منزله‌ی حمایت از شأن و منزلت اجتماعی افراد است. بدین مناسبت، روز نهم اسفند در کشور جمهوری اسلامی ایران «روز ملی حمایت از حقوق مصرف‌کننده» نام نهاده شده است. مقاله‌ی حاضر در پی آن است که پس از بیان تاریخچه‌ای از حقوق مصرف‌کننده، ضرورت وجود قانون حقوق مصرف‌کننده و چگونگی اجرای آن ران بیان کند.

حقوق مصرف‌کننده یعنی مجموعه‌ی اختیارات و امتیازاتی که مصرف‌کننده در قبال عمل خرید یک کالا یا خدمات از فروشنده دریافت می‌کند تا در صورت بروز اشکال، معلوم شدن عیب و نقص، احراز ضرر و زیان، عدم کارایی و ثمربخشی و یا ایراد خسارت، برای جبران ضرر خود از آن استفاده کند.

تاریخچه‌ی حقوق مصرف کننده

در کتب اقتصادی آمده است، در سال ۱۹۶۲، حقوقی تحت عنوان حقوق مصرف‌کننده، با سخن‌رانی جان اف کندی رییس جمهور وقت آمریکا، به رسمیت شناخته می‌شود. کندی در آن سخن‌رانی، لزوم قانون‌گذاری جدید و اقدام هماهنگ را خاطرنشان ساخت و چهار حق را به عنوان حداقل برای مصرف کننده به رسمیت شناخت:

۱. حق برخورداری از ایمنی؛
۲. حق برخورداری از اطلاعات کامل؛
۳. حق برخورداری از حمایت دولت؛
۴. حق انتخاب [امیدی، ۱۳۷۴: ۱۴-۱۲].

اما پیش از وی در حدود یکهزار و صد سال قبل، پیامبر عظیم‌الشأن اسلام، با قانونی تحت عنوان «ممنوعیت غش در معامله»، عملاً حقوقی را برای حمایت از مصرف‌کننده وضع فرمودند.

ضرورت و چگونگی عملکرد «حقوق مصرف‌کننده»

نظام حقوقی باید مؤثرترین سلاح برای موفقیت برنامه‌ریزی دولت باشد. بدون یک نظام قانون‌گذاری و اجرایی صحیح و با انضباط، زیباترین شکل برنامه‌ریزی به زشت‌ترین آن مبدل خواهد شد.

«مصرف» از نظر اقتصادی هدف نهایی تولید و توزیع است؛ چنان‌که به تولیدات و چگونگی تخصیص منابع تولید و توزیع شکیل می‌دهد و در سیاست‌گذاری‌های اقتصادی نقش چشم‌گیری ایفا می‌کند. درنگاه اقتصادی، مصرف آن‌جا که همراه تولید و شاخص توان اقتصادی جامعه باشد، شرط بقای واحدهای تولید محسوب می‌شود. اقتصاددانان بر این باورند که مصرف آخرین مرحله‌ی فرایند اقتصادی است و مصرف‌کننده به عنوان فاعل و عامل مصرف، کسی است که از محصولات تولیدی انسان که منبعث از خواسته‌ها و نیازهای اوست و به صورت کالا و خدمات ارائه می‌شود، بهره‌برداری می‌کند. بنابراین، همه‌ی فعالیت‌های اقتصادی بر مبنای براورده کردن نیازها و جلب رضایت مصرف‌کننده شکل می‌گیرند.

«امروزه به دلیل تنوع نیازها و تخصصی‌شدن مشاغل، مصرف از کالای ارائه شده توسط دیگران و بازار، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است که اختلال در این امر زیان‌های بسیاری را متوجه مصرف‌کننده می‌کند. تنوع محصولات با توجه به نظریه‌ی جهانی شدن اقتصاد، خطر ناشی از مصرف کالاهای نامرغوب و ناآشنا را از مرزهای ملی نیز می‌گذراند. بی‌گمان عدالت اجتماعی و حفظ حقوق اولیه‌ی شهروندان ایجاب می‌کند، برای جلوگیری از رخداد چنین حوادث و معضلاتی تدابیر لازم اندیشیده شود. در یک بستر سالم اقتصادی، حمایت از حقوق مصرف‌کننده، حمایت از تولیدکننده را هم در پی خواهد داشت. حقوق‌دانان با الهام از تعریفی که در علم اقتصادی آمده است، به تبیین حقوق مصرف‌کننده پرداخته‌اند. اولین تعریفی که در این زمینه مورد توجه واقع می‌شود، توسط «کمیسیون بازنگری حقوق مصرف‌کننده» ارائه شده است: مصرف‌کنندگان، اشخاصی حقیقی یا حقوقی هستند که برای کاربرد غیرحرفه‌ای، اموال یا خدماتی را برای خود تهیه می‌کنند یا مورد استفاده قرار می‌دهند [حسین‌آبادی، ۱۳۸۱: ۱۲].

«به موجب اصل سوم قانون اساسی، پی‌ریزی اقتصاد صحیح و عادلانه طبق ضوابط اسلامی، یکی از وظایف دولت شمرده شده است. بنابراین دولت با انجام برنامه‌ریزی درست اقتصادی و لحاظ‌کردن حقوق تمام عوامل درگیر در فرایندهای اقتصادی، می‌تواند زمینه‌ی لازم را برای برقراری عدالت اجتماعی فراهم سازد. یکی از راهکارهای برقراری عدالت اجتماعی، همانا حمایت از حقوق مصرف‌کننده است» [کاتوزیان، ۱۳۷۴: ۸۳]. تلاش‌هایی که در کشور ایران در دو دهه‌ی اخیر برای حمایت از حقوق مصرف‌کننده شده است، حول سه محور صورت گرفته‌اند:

- دادن اطلاعات کامل به مصرف‌کننده قبل از ورود به بازار و آگاهی از مؤلفه‌های مختلف تولید و عرضه‌ی کالا و خدمات.
- فراهم کردن امکانات انتخاب و افزایش قدرت انتخاب و دست‌یابی به کالا و خدمات مورد تقاضای مصرف‌کننده.
- حمایت جدی دولت از مصرف‌کننده در تحقق دو مرحله‌ی قبل و برخورد با تخلفات صاحبان واحدهای صنفی (تولیدکننده و عرضه‌کننده) توسط دولت.

به‌طور کلی لایحه‌ی حمایت از حقوق مصرف‌کننده شامل موارد زیر است:

- حق به دست آوردن کالاها و خدمات با کیفیت سالم و استاندارد.
- حق برخورداری از اطلاعات لازم در مورد کالاها و خدمات، از قبیل تاریخ تولید و مصرف، کاتالوگ، فهرست بها و...
- حق برخورداری از حمایت دولت در صورت وقوع برخی تخلفات از سوی صاحبان واحدهای صنفی (مثل ارائه‌ی کالا به قیمت نامناسب، افت کیفیت، رعایت نکردن استاندارد و...).
- حق دریافت کالا و خدمات بهداشتی سالم.
- حق شکایت از متخلفان اقتصادی به مراجع ذی‌ربط.

«با تصویب کلیات این لایحه، همه‌ی عرضه‌کنندگان کالا و خدمات مطابق ضوابط مندرج در قانون دو برابر خسارات وارد شده به مصرف‌کننده مسئولیت خواهند داشت. طبقه لایحه، چنان‌چه عیوبی در کالا وجود داشته و عرضه کننده از آن آگاه باشد، علاوه بر جبران خسارت مصرف‌کننده، به مجازات نیز محکوم خواهد شد. هم‌چنین، با تصویب این لایحه، عرضه‌کنندگان کالاها و خدمات موظف خواهند شد، اطلاعاتی را که دربردارنده‌ی مدت و نوع ضمانت است، به همراه صورت‌حساب فروش به مصرف‌کنندگان ارائه کنند. هم‌چنین، در کلیات این لایحه‌ی مصوب، ممنوعیت عرضه‌ی تمام کالاهای خارجی و داخلی فاقد نمایندگی و خدمات پس از فروش پیش‌بینی شده است. به علاوه در این لایحه پیش‌بینی شده است، واحدهای تولیدی که نسبت به پیش‌فروش کالا در بازار داخلی اقدام می‌کنند، موظف خواهند بود زمان تحویل، مشخصات کامل کالای پیش‌فروش شده، اعم از رنگ، فرم، ظاهر، و قطعات به کار رفته را به مشتری اعلام کنند. امید است با به کارگیری این لایحه و حمایت از مصرف‌کنندگان، بیش از پیش زمینه‌های تحقق عدالت اجتماعی فراهم شود» [حمایت از ...، ۱۳۸۲].

جمع‌بندی

بحث حقوق مصرف‌کننده در مورد کالا و خدمات، طیف وسیعی از مجموعه اقداماتی است که ناظر بر مسائل کمی و کیفی تولید، توزیع، اطلاع‌رسانی، خدمات پس از فروش و رسیدگی به نظرات، پیشنهادات و انتقادات مردم هستند. هر یک از موارد فوق که به اجمال در این مقاله ذکر شد، لازمه‌ی رعایت حقوق مصرف‌کنندگان است. در حال حاضر این امر در کشور از سوی دستگاه‌های متفاوت اجرایی، کنترلی، نظارتی و در نهایت قضایی در حال اجراست. علاوه بر وضع قوانین و مقررات در راستای کنترل و حمایت از حقوق مصرف‌کننده، دولت تلاش دارد تا با رواج فرهنگ رعایت حقوق مصرف‌کنندگان در جامعه، به تحقق این امر کمک کند. راهکارهای تشویقی هم‌چون اعطای تندیس و گواهی‌نامه‌ی رعایت حقوق مصرف‌کنندگان، تدابیری هستند که برای این مهم طراحی شده‌اند.*

پی‌نوشت

* این مقاله برگرفته از وبگاه «Pajoohe.com» است.

منابع

۱. امیدی، مهرانگیز. نگاهی به حقوق مصرف‌کننده. سازمان برنامه و بودجه. تهران. چاپ اول. ۱۳۷۴.
۲. فرشاد یکتا، محسن. مفهوم حقوق اقتصادی در ایران. مدرسه عالی بازرگانی. تهران. چاپ اول. ۱۳۵۶. صفحات الف و ب.
۳. حسین‌آبادی، امیر. «حقوق مصرف‌کننده». ماه‌نامه‌ی اطلاع‌رسانی (معاونت حقوقی و امور مجلس ریاست جمهوری. سال اول. دی ماه ۱۳۸۱. شماره‌ی ۳.
۴. کاتوزیان، ناصر. حقوق مدنی (نظریه‌ی عمومی تعهدات). یلدا. تهران. چاپ اول. ۱۳۷۴.
۵. «حمایت از حقوق مصرف‌کننده». نشریه‌ی اطلاعات. شماره‌ی ۱۴. ۱۳۸۲.

مقاله

جهانی‌شدن، فناوری اطلاعات و ارتباطات و آسیب‌های اجتماعی در حوزه‌ی مدرسه

آسیب‌های اجتماعی

محمدرضا قاسمی گل افشانی

دبیر آموزش و پرورش قائم‌شهر

تصویرساز: پیمان رحیمی زاده

چکیده

جهان به مرحله‌ی جدیدی از تاریخ خود گام نهاده است. پدیده‌ی جهانی شدن، یکی از تحولات دوران معاصر است که اثرات ژرفی را در عرصه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به‌جای گذاشته است و می‌گذارد. نظام‌های آموزشی هم از اثرات جهانی شدن بی‌نصیب نمانده‌اند و فرصت‌ها و تهدیداتی را از سوی ابزارها و عوامل این پدیده‌ی فراگیر، رو به گسترش و برگشت‌ناپذیر، برای خود مشاهده می‌کنند. مقاله‌ی حاضر می‌کوشد از رهگذر بازخوانی تفسیرهای گوناگون درباره‌ی جهانی شدن، فرصت‌ها، چالش‌ها و آسیب‌های حاصله از این پدیده را شناسایی کند. آن‌چه ضرورت پرداختن به این بحث را بیشتر می‌کند، تغییری است که در مفاهیم جامعه، یادگیری، انسان و دانش پیدا شده است.

مقاله‌ی حاضر برای پاسخ به این سؤال نگاشته شده است که: جهانی شدن چه آسیب‌هایی را در حوزه مسائل اجتماعی در ابعاد آموزش‌وپرورش مدرسه سبب شده است؟ در این راستا، ابتدا تعاریف مفهوم جهانی‌شدن و سپس ابعاد، عوامل و ابزارهای مهم پدیدآورنده‌ی این مفهوم را بیان می‌کند. در ادامه نیز به آسیب‌های جهانی‌شدن در دو بعد آموزش‌وپرورش در حوزه‌ی مدرسه، ارائه‌ی راهبردها، و جمع‌بندی و نتیجه‌گیری می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: جهانی‌شدن، تعلیم و تربیت، فناوری اطلاعات، آسیب‌های اجتماعی، مدرسه

مقدمه

رسالت و مسئولیت مدرسه چیست؟ نظام تعلیم و تربیت و در شکل ویژه‌ی آن مدرسه، کسانی را در اختیار دارد که باید برای زندگی در آینده و شرایط آن آماده شوند. به علاوه، تربیت باید دارای مختصات هر یک از ابعاد سه گانه‌ی توسعه باشد تا خروجی‌های محیط‌های آموزشی بتوانند به سه ویژگی مهم مهارت در آگاهی‌ها و مهارت در توانایی‌ها و مهارت در نگرش مطابق با مقتضیات زمانی و مکانی خود دست یابند. نخبگان و علمای توسعه می‌گویند، توسعه‌ی فرهنگی و آموزشی بدون داشتن مردمی که مختصات فرهنگی و توسعه‌ی مزبور را داشته باشند، امکان‌پذیر نیست و محکوم به شکست است.

امروزه همه‌ی کسانی که طرف‌دار توسعه هستند، از آموزش‌وپرورش شروع می‌کنند؛ چون توسعه را بهتر پیش می‌برد و آن را با مسیر جهانی شدن هماهنگ می‌کند؛ جهانی‌شدن که لایه‌های عمیق‌تر اندیشه، رفتار و نگرش فرهنگ‌های ملل را تحت تأثیر قرار می‌دهد. شاید بتوان گفت سخن از چیستی این پدیده در هزاره‌ی سوم جایگاه ندارد، بلکه مواجهه‌ی واقع‌بینانه با این پدیده، بهره‌گیری از فرصت‌های حاصل از جهانی‌شدن و برنامه‌ریزی برای کمینه‌رساندن تهدیدها و آسیب‌ها، جای درنگ و تأمل دارد تا از این پدیده در راستای ارتقای ملی در ابعاد فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی، و حفظ هویت ملی بهره جست.

ریشه‌یابی واژه‌ی جهانی‌شدن

واژه‌ی «Globalisation»، اسم مصدر از مصدر جعلی «To globalize» به معنی «گرد» و یا به معنی «کلی» و «جهان شمول» است. فعل آن، هم لازم و هم متعدی است یعنی می‌توان آن را از یک سو، جهان‌شمول کردن و یکپارچه‌کردن و از سویی جهان شمول شدن و یکپارچه شدن ترجمه کرد. خود واژه‌ی جهانی شدن برای نخستین بار در اوایل سال ۱۹۶۰ وارد ادبیات روز شد. «فرهنگ لغت و بستر» در سال ۱۹۶۱ این واژه را در مجموعه‌ی خود جای داد. به تدریج با پیشرفت‌های سریع در حوزه‌ی ارتباطات و فناوری اطلاعات، این واژه از دهه‌ی ۱۹۸۰ وارد مباحث سیاسی- اقتصادی شد و به مرور جای واژه‌هایی مانند «بین‌المللی شدن» و «فرا ملی شدن» را گرفت [علی بابایی، ۱۳۸۲: ۲۵۰].

تعریف جهانی شدن

شولت در کتاب «نگاهی موشکافانه به جهانی شدن»، پنج دیدگاه متفاوت درباره‌ی جهانی‌شدن را از هم تفکیک می‌کند:

● **بین‌المللی شدن:** حاکی از افزایش تعامل، وابستگی متقابل، جابه‌جایی فزاینده‌ی مردم، و افزایش رد و بدل پیام‌ها و اندیشه‌ها میان مردم است.

● **آزادسازی:** به فرایند برداشته شدن محدودیت‌هایی اطلاق می‌شود که دولت‌ها در فعالیت‌های میان کشورها برقرار می‌کنند؛ مانند کاهش یا لغو موانع تجاری مربوط به قوانین و مقررات و کنترل مربوط به رویداد برای شهروندان برخی کشوها.

● **جهان گستری:** ادغام فرهنگ‌های روی کره‌ی زمین در یک انسان گرایی خاص، پیش‌بینی می‌شود.

● **غربی کردن:** این مفهوم را گاهی امپریالیسم به سبک **مک دونالد** آمریکایی، هالیوود و «سی‌ان‌ان» توصیف کرده‌اند.

● **قلمروزدایی و یا فرا قلمروگرایی:** فضاهای اجتماعی دیگر برحسب فاصله‌های ارضی و مرزهای سرزمینی شناسایی نمی‌شوند [شیرزادی، ۱۳۸۶: ۱۱۳].

در کنار این مفاهیم می‌توانیم به مفاهیم دیگری مانند: زلزله‌ی ژئوپلیتیک (رابرتسون)، بحران فرهنگی (تاملینسون)، پایان تاریخ (فوکویاما)، پایان جهان (بوردیو)، گم کردن بنیادین جهت (ویرلیو)، جامعه‌ی ریسکی (بک)، جهان رها شده (گیدنز)، و جامعه‌ی در حال بن‌بست (بومن) اشاره کنیم. با نگاهی به تعریف این مفاهیم درمی‌یابیم که هر کدام به یک جنبه از جهانی شدن پرداخته‌اند و نگاه سلیقه‌ای بین دانشمندان باعث شده است که در مورد این پدیده هیچ‌گونه توافقی بین دانشمندان وجود نداشته باشد [یوسفی، ۱۳۸۸].

ابعاد جهانی‌شدن

جهانی‌شدن اقتصاد: کاستلز، وجه مشخصه‌ی اقتصاد جهانی شده را که از دل تولید مبنی بر اطلاعات و رقابت پدیدار می‌شود، وابستگی متقابل، عدم تقارن و منطقه‌ای شدن، تنوع فزاینده‌ی درون هر منطقه و شمول گزینی و تقسیم‌بندی و هندسه‌ی فوق العاده‌ی آن، و جریان جهانی کالا، پول، خدمات، اطلاعات، نیروی کار و مهاجرت می‌داند. برخی از محققین، نام «اقتصاد بی‌وزن» را بر این روند جدید نهاده‌اند. اقتصاد بی‌وزن یعنی ارزش اقتصادی روزافزون در سطح جهانی، وابسته به تجارت اطلاعات است نه تجارت مواد. تمامی اقتصاد مالی، به‌ویژه تجارت خدمات، بدون وزن است. اقتصاد بدون وزن اقتصاد الکترونیکی است [شولت، ۱۳۸۲: ۸-۶]. **جهانی شدن سیاست:** عمده‌ترین ویژگی‌ها و تبعات جهانی شدن را در بعد سیاسی می‌توان در این موارد خلاصه کرد: افزایش روابط اقتصادی و ظهور بازیگران جدید اقتصادی، افزایش نفوذ رسانه‌های جهانی، ظهور هویت‌های جدید جهانی، فراگیر شدن ثبات مالی، وجود استانداردهای مشترک در حوزه‌ی اوزان و مقادیر، مدیریت شبکه‌های ارتباط جهانی و مساعی و همکاری محیط زیست مانند جو اقیانوس که مستلزم نوعی تحول نهادی فراتر از توان و اختیار دولت‌هاست، و همچنین کاهش تأثیر ابزارهایی سنتی سیاست، مانند کاربرد زور و اجبار و توجه به افکار عمومی و نقش سازمان‌های غیررسمی و غیردولتی و تشکل‌های مدنی در تدوین سیاست‌های عمومی که عمدتاً موجب کاهش قدرت و کارایی حکومت‌ها در سطح دولت ملت می‌شود [هلد و مک گرو، ۱۳۸۲: ۱۷]. **جهانی شدن فرهنگ:** آن‌چه در قلب اعتقاد به جهانی‌شدن فرهنگ قرار دارد، تأکید بر رویکردی پلورالیستی به مقوله‌های فرهنگی و ایدئولوژیک است که با طرح نظریه‌ی انتقادی، مفاهیم ثبات و جهان شمول در حوزه‌های فلسفه و علوم را به چالش می‌کشاند و «رهیافت هرمنوتیک» از مقولات را جای‌گزین شیوه‌های پوزیتیویستی سنتی می‌کند. در حوزه‌ی روابط انسانی بر یک انعطاف اخلاقی و فرهنگی تأکید می‌کند که در مقابل مطلق‌گرایی قرار دارد و یک وحدت ذهنی و عینی را میان افراد و گروه‌ها منعکس می‌کند. در گذشته، فرهنگ‌ها نه تنها مرزهای شفاف و پایداری را ایجاد می‌کردند، بلکه در عرضه‌کردن نظام‌های معنایی منسجم و آرامش‌بخش هم توانا بودند. بنابراین، انسان‌هایی که در دنیای شکل یافته با هر فرهنگی معین قرار می‌گرفتند، خودبه‌خود و منفعلانه وارث هویت و نظام معنایی آماده و از پیش موجود می‌شدند. مرزهای واحدهای کوچک اجتماعی که غالباً با مرزهای فرهنگی انطباق داشتند، یکدیگر را تقویت می‌کردند و یک واحد اجتماعی بسته را پدید می‌آوردند. در نبود بحران هویت و وجود فرهنگ‌های رقیب و بدیل، دگرگونی‌های اجتماعی ناچیز بود و نیاز هویتی انسان‌ها به مراجع ثبات و مطلق به‌خوبی تمکین می‌شد. اما در عصر جهانی شدن، دنیای بدون مرز پدید می‌آید و دنیای نسبتاً بسته‌ی ادیان خاص بیش از پیش به سوی سایر ادیان باز می‌شود. آداب و سنن و الگوهای متفاوت زندگی به واسطه‌ی فناوری‌های پیشرفته‌ی ارتباطی و حمل و نقل، اقصا نقاط جهان را درمی‌نوردد. بنابراین ثبات و خلوص فرهنگی کم و بیش از بین می‌رود و نوسان، سیالیت و اختلاط جای‌گزین آن می‌شود. بدین ترتیب، مطلق‌گرایی فرهنگی به شدت متزلزل می‌شود. در این اثنا، هویت‌یابی سنتی دستخوش تزلزل می‌شود و در پیِ آن نوعی بحران هویت در جوامع و انسان‌ها پدید می‌آید [منطقی، ۱۳۸۳].

تأثیر جهانی‌شدن بر اهداف آموزش‌وپرورش

هدف کلی آموزش‌وپرورش در هر جامعه‌ای تربیت افراد طبق الگوی اعتقادات و ارزش‌های فرهنگی، دینی، اجتماعی و سیاسی خود است تا انسانی

آگاه و شایسته به آن جامعه تحویل دهد. بر همین اساس، هر جامعه‌ای از انسان مطلوب خود تصوری دارد و معنا و غایت معینی برای آموزش‌وپرورش قائل است. با توجه به این تعریف، رابطه‌ی مستقیم و هماهنگی میان جامعه و آموزش‌وپرورش وجود دارد.

امروزه، تعاریف جدیدی از اهداف و اصول تأثیرگذار بر نظام‌های آموزشی و پرورشی جوامع به چشم می‌خورد. اگر این اصول را به پنج دسته‌ی جامعه، انسان، یادگیری، دانش، و نظام و ارزشی و عقیدتی تقسیم کنیم، هر یک از این موارد در عصر و دوره‌ی جهانی‌شدن از نظر تعریف دچار دگرگونی و تغییر و تأثیر پذیرفتن از محیط مادی و معنوی اطراف خود شده است. تقسیم جامعه به جامعه‌ی اطلاعاتی و بی‌وزنی و جامعه‌ی مدنی. مشروعیت یافتن علوم به‌وسیله‌ی دانش تجربی دوران مدرنیته، و حرکت از یادگیری «متن محور» و فضای ثابت، تک بعدی و اجباری کلاس به فضای شبکه‌ای، نظارت شخصی و انتخاب‌گونه و مشارکت فعالانه در خلق معانی، توانایی تصمیم‌گیری و تحول نظام ارزشی به‌سوی مدارا، صلح، امنیت و بیداری وجدان جهانی و براوردن متقابل نیازها، گرایش به همزیستی و احترام به حقوق بشر، و طبیعت‌پذیری، بهره داشتن از شعور عاطفی و برخورداری از اخلاق جهانی، سبب شده است که نهادهای تعلیم و تربیت به بازتعریف مجدد اهداف، اصول و ابزارهای تأثیرگذار در آموزش‌وپرورش وادار شوند. لذا این تحولات مفاهیم که به خاطر پدیده‌ی جهانی شدن و عوامل و ابعادش به‌وجود آمده، مسئولین، نخبگان دلسوز و هم‌چنین این محقق را بر آن داشت تا ارتباطی بین جهانی شدن و فرصت‌ها و تهدیدات حاصله از این امر را مورد کنکاش و بررسی و تحلیل قرار دهد.

آسیب‌های اجتماعی در عصر جهانی شدن در حوزه‌ی مدرسه

تعریف آسیب اجتماعی

هرگاه در یک نظام اجتماعی، رفتاری به‌طور مشخص با هنجارهای اجتماعی تعارض پیدا کند، نظیر اعتقاد، خودکشی، طلاق، ولگردی، تکدی‌گری، دین‌گریزی و... که موجب کاهش یا از دست‌دادن کارایی و عملکرد مثبت فرد، خانواده یا گروه‌های اجتماعی شود، این پدیده آسیب اجتماعی شناخته می‌شود.

لایه‌های بحران

اگرچه «بحران» از تنوع و تعدد معانی برخوردار است، اما می‌توان شاخصه‌ی اصلی یک بحران را، بروز بی‌ثباتی و ظهور آسیب‌های متفاوت در حوزه‌ی روابط دانست، به‌طوری که تمامی بازیگران آن دستخوش تغییر و ناآرامی شوند. بنابراین می‌توان بحران‌هایی را که به بروز آسیب‌های جدی در حوزه‌ی آموزش‌وپرورش منجر می‌شوند، در دو سطح زیر بررسی کرد. این تفکیک آسیب‌های حوزه‌ی نظام آموزشی پرورش را از این نظر است که به‌خوبی دو حوزه‌ی اصلی آموزش‌وپرورش را پوشش می‌دهند:

- آسیب‌ها و بی‌ثباتی‌های زیرین و زیربنایی
- بی‌ثباتی‌های زبرین و روبنایی

بحران‌ها و آسیب‌های جهانی شدن در بخش آموزش مدرسه

فراموشی ادب تحصیل

تحولات عصر جهانی بودن باعث شده است که یک جوان، با استفاده از امکانات آموزشی، ارتباطی و نرم‌افزاری به حجم بالایی از اطلاعات و دانش دست پیدا کند. یعنی این‌که راه صد ساله‌ی یک دانشمند و حکیم را که در طول سالیان دراز و با صرف یک عمر تلاش و مجاهدت علمی طی کرده است، یکشبه می‌پیماید. در نتیجه‌ی این تحول، دانش‌آموز خود را نیازمند تجربه‌ی نسل قبل نمی‌بیند و با استفاده از چند کلید و ابزار نرم‌افزاری، به حجم انبوهی از اطلاعات دست می‌یابد و از آن استفاده می‌کند. این یعنی فراموشی آن زحمت و مجاهدت علمی حکمای گذشته و استفاده‌ی آسان از دستاوردهای علمی. همین نتایج گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات است که به بحرانی به نام «ادب تحصیل» می انجامد [افتخاری، ۱۳۸۳].

وارونگی در روابط آموزشی

جوانان، به خاطر توانایی و ظرفیت ذهنی و جسمی‌شان، نداشتن مسئولیت اداره‌ی زندگی و درگیر نبودن با مشکلات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، و عدم نظارت‌های دستگاه‌های مسئول، وقت بیشتری برای استفاده از فناوری‌های نوین دارند. این شرایط باعث شده است که دانش‌آموز از حیث روحی و روانی خود را از معلم جلوتر بداند. او اطلاعات و معلوماتی دارد که معلمش از آن‌ها محروم است. لذا با عرضه‌ی آن‌ها می‌تواند تفوق خود را به اثبات برساند. به این ترتیب، جایگاه معلم تنزل یافته و لطمات جبران‌ناپذیری بر ساختار آموزشی وارد آمده است [پیشین].

آسیب‌های مهارت‌های کلامی

بردن محیط یادگیری یادگیرنده، به‌جای آوردن دانش‌آموز به محیط یادگیری، سبب می‌شود که فراگیرندگان فرصت پیدا نمی‌کنند مهارت‌های کلامی خود را گسترش دهند. حتی صحبت کردن با میکروفون بدون داشتن شنونده، متفاوت از صحبت کردن در کلاس پر از درس و دانش‌آموز است. البته این جدا از تجاوز به حریم خصوص افراد و مزاحمت‌هایی است که به‌وسیله‌ی عکس‌ها و تصاویر مبتذل هنگام کار با اینترنت برای یادگیری و آموزش به‌وجود می‌آید.

آموزش‌های ناهمسان (سرگشتگی تربیتی)

رشد فناوری‌های ارتباطی و تنوع محصولات، روش‌ها و متون آموزشی باعث شده است که بسیاری از کشورهای در حال توسعه با پدیده‌ای به نام «آموزش‌های ناهمسان» روبه‌رو شوند. به این معنا که دانش‌آموز به‌واسطه‌ی دست‌رسی به امکانات تازه‌ی اینترنتی به صورت غیررسمی، از آموزش‌های دیگر بی‌بهره می‌شود؛ آموزشی که مدرسه نقشی در آن ندارد و با آموزش‌های رسمی همسان نیست. بر این اساس، مدارس رقبای جدیدی را شاهد خواهند بود و تعلیم و تربیت دیگر به مکانی به نام مدرسه محدود نخواهد بود. تصویری‌شدن

ارسال اطلاعات و تضعیف شیوه‌های مبتنی بر متن‌های مکتوب، به کاهش کنترل و هدایت نوع و کیفیت یادگیری‌های موردنظر نظام‌های محلی و ملی انجامیده است. این ناهمسانی به زوال آموزش رسمی در ذهن آن‌ها منجر می‌شود فراگیری در این نظام را به شدت کاهش می‌دهد.

دکتر **افتخاری** نام این وضعیت را سرگشتگی تربیتی می‌نهد که در حالت خطرناک آن، دانش‌آموز به کج‌تابی می‌رسد و دچار مفهوم شیزوفرنی می‌شود. به عبارت دیگر، کودک با واقعیتی زندگی می‌کند که مدرسه قادر به توضیح آن نیست. کودک با توضیحاتی آشنا می‌شود که نظام عملی زندگی آن را تأیید نمی‌کند. چرا این شکل کج اتفاق می‌افتد؟ چون آموزش‌های کودک به محض خروج از مدرسه فراموش می‌شود و معلم هم آن‌ها را به کناری می‌نهد؛ چرا که می‌خواهد زندگی کند. چون زندگی کردن برای خود و خانواده مهم‌تر است. در این‌جا انحنای بزرگی رخ می‌دهد که طی آن، هیچ دانش‌آموزی به معلم، و هیچ معلمی به گفته‌هایش اعتماد نخواهد کرد. این یعنی بزرگ‌ترین آسیب تربیتی دوران جهانی شدن [پیشین].

دکتر **کاوه احمدی علی‌آباد** نیز در مقاله‌ای با موضوع تهدیدات فناوری اطلاعات در عصر جهانی‌شدن در حوزه‌ی مدرسه، پس از بررسی جهانی شدن و تبعات آن، عنوان کرد: «رایانه، تلفن همراه، رسانه و اینترنت، نه تنها به عنوان ابزارهای جهانی شدن که به مثابه نمادهای عینی جهانی شدن، علاوه بر تعریفی پویا و بارز از فرهنگ و هویت‌های فرهنگی، ملی و دینی در عصر جهانی شدن، به فرایندهای عطف نموده است که امکان جوششی را به جوانان می‌بخشد که به جای تقلید و انفعال، بستر تحولات آتی را رقم زنند.»

آسیب‌های اجتماعی استفاده‌ی افراطی از اینترنت در حوزه‌ی مدرسه

۱. آسیب‌های فکری

امروزه دنیای رایانه، هویت‌یابی و هویت‌جویی نسل جوان و نوجوان را در ابعاد فکری و اخلاقی تحت تأثیر قرار داده است، تا جایی که آسیب‌های اجتماعی رابطه‌ای تنگاتنگ با مقوله‌ی فناوری اطلاعات، انفجار اطلاعات و جهانی‌شدن پیدا کرده‌اند. رایانه موجب بروز پدیده‌ای جدید با عنوان «اعتیادهای نو و مدرن» شده است و بدین وسیله آسیب‌های اجتماعی افزایش یافته‌اند. استفاده‌ی خارج از حد متعارف از اینترنت، به وابستگی شدید روانی و فکری می‌انجامد، به‌طوری که بعضی از کاربران به فضای غیرواقعی پناه می‌برند و در آن‌جا زندگی می‌کنند. با ورود اینترنت و رایانه به درون خانواده‌ها، بین والدین، معلمان، مربیان و دانش‌آموزان (فرزندان) جدایی فکری، عاطفی و فیزیکی رخ می‌دهد. نتیجه‌ی تحقیقات نشان می‌دهد که درصد بالایی از نوجوانان و جوانان از اینترنت برای فعالیت‌های بیهوده‌ای نظیر: دوست‌یابی، بازی و صحبت با یکدیگر استفاده می‌کنند. محیط جذاب و به ظاهر صمیمانه‌ی سایت‌های اینترنتی سبب می‌شود که کاربر بدون آن‌که گذر زمان را حس کند، در آن‌ها فعالیت داشته باشد. از طرف دیگر، نوجوانی که پشت میز رایانه و اینترنت نشسته است، برنامه‌های سایت را لذت بخش‌تر از سخنان پدر و مادر و تکالیف مدرسه می‌داند. در نتیجه، در ارتباطات، رفتار و زندگی اجتماعی او اختلال ایجاد می‌شود.

۲. آسیب‌های اجتماعی ـ فرهنگی

در سال ۱۹۵۵، روان‌پزشکی به نام **گلد برگ**، اعتیاد جدیدی به نام «اعتیاد به اینترنت» را کشف کرد. این اعتیاد به سرعت رو به گسترش است و هر روز افراد جدیدی را به کام خود می‌کشد. گاه مشاهده می‌شود که افراد یا فرزندان ما چنان در اتاق‌های گفت‌وگو غرق می‌شوند که حتی زمان صرف ناهار یا شام را فراموش می‌کنند. این‌ها علائمی شبیه الکلی‌ها یا معتادان به مواد مخدر دارند. بسیاری از آن‌ها از بی‌خوابی رنج می‌برند، خسته‌اند، روابطشان با اطرافیان و جامعه به حداقل می‌رسد و بیشتر حالت عصبی دارند. کم‌رنگ شدن و از بین رفتن رابطه‌ی عاطفی کاربر با اعضای خانواده و تبدیل آن به رابطه‌ای سرد و مسالمت‌آمیز، از دیگر اثرهای نامطلوب اعتیاد به اینترنت است.

از طرف دیگر، سودجویان از طریق القائات فرهنگی، زمینه را برای گریز فرهنگی کاربران فراهم می‌کنند و موجب از خودبیگانگی و از دست دادن هویت فرهنگی آنان می‌شوند. کودکانی که از بدو زندگی و در دوران کودکی به دلیل کمبود فضاهای تفریحی و آموزشی در جامعه، در منزل با بازی‌های رایانه‌ای مشغول می‌شوند، به تدریج نوعی انزواطلبی را پیش می‌گیرند که در نهایت باعث منزوی شدن آنان می‌شود. حال آن‌که کودکان در دوران رشد می‌باید با همنوعان و کودکان هم‌سن خود بازی‌های دسته‌جمعی انجام دهند تا ارتباطات اجتماعی را فرا گیرند. منزوی شدن کودک و بازی با افرادی که در دنیای واقعی وجود خارجی ندارند، در آینده ممکن است آثار بسیار منفی و نامطلوبی در رفتارهای اجتماعی کودک ایجاد کند [دلدار، بی‌تا].

بنابر نظر کارشناسان اجتماعی، ضررهای اخلاقی و جسمی تلفن همراه برای کودکان غیرقابل انکار است. بسیاری از فیلم‌های غیراخلاقی و پیام‌های نامناسب، از طریق تلفن همراه بین کودکان پخش می‌شود. دست‌رسی آسان به سایت‌های غیراخلاقی از طریق تلفن همراه نیز مشکل دیگری دارد که والدین با آن روبه‌رو هستند. **محمدرضا شمسیان**، متخصص اطفال معتقد است: «کودکان به دلیل قرار داشتن در سن رشد و با توجه به ارگانیسم بدن، هنگام نزدیکی به گوشی تلفن همراه در معرض خطر بیشتری نسبت به سایر افراد هستند.» وی می‌گوید: «از آن‌جا که کودکان در حال رشد هستند، به امواج رادیویی واکنش بیشتری نشان می‌دهند.»

تحقیق یک مجله‌ی انگلیسی نشان می‌دهد، شرکت‌کنندگان در تحقیق، بعد از اختراع اسلحه، اختراع تلفن همراه را بدترین اختراع همه‌ی زمان‌ها می‌دانند. بنا بر نتایج این تحقیق، بسیاری از انگلیسی‌ها از این که تلفن همراهشان مدام زنگ می‌زند و آن‌ها را قابل دست‌رس می‌کند، بدون این‌که بتوانند آن‌ها را خاموش کنند، شکایت دارند. این نظرسنجی نشان داده است که نیروی هسته‌ای، تلویزیون، سیگار، غذای آماده و دوربین‌های سریع، در رده‌های بعد از تلفن همراه قرار دارند.

به گزارش سرویس خبر «سایت ماه‌نامه‌ی شبکه» (شبکه‌ی آنلاین) از سایت دانشگاه MIT، نتایج یک بررسی پژوهشی جالب نشان می‌دهد، استفاده‌ی دانش‌آموزان از گوشی‌های تلفن همراه در مدارس موجب بروز تغییراتی در خرده فرهنگ‌های حاکم بر کلاس‌های درس می‌شود. پروفسور **جیمز کاتز**، با بیان این مطلب در همایش «فرهنگ تلفن همراه» که در دانشگاه

MIT برگزار شـد، افزود: «تغییرات خرده فرهنگ‌های حاکم بر کلاس‌های درس می‌تواند موجب بروز تغییراتی در مشخصه‌های جهانی فرهنگ جوانان در عصر حاضر شود» [http://www.shabakeh.mag.com].

جوانان و نوجوانان براسـاس شیوه‌ی تبیین و روایتشان از کاربرد تلفن همراه، الگوی فرهنگی خاص خودشان را از این فناوری ارتباطی می‌سازند. بر این اساس، تلفن همراه دلالتگر آن‌گونه تفکر اجتماعی است که تفکر بازتابی درباره‌ی اخلاق، طرز رفتار، زیباشناسـی، کنش روزمره و زندگی اجتماعی را برانگیخته است [کلانتری، ۱۳۸۷].

۳. آسیب‌های اخلاقی

آن‌چه می‌توان در اینترنت خطرناک‌تر تلقی شـود، ارتباطی است که از طریق اتاق‌های گفت‌وگو بین افراد برقرار می‌شود و در برخی موارد صدمات فراوانـی به وجود می‌آورد. این اتاق‌های گفت‌وگو که معمولاً در آن‌ها امکان ارتباط با نام‌های جعلی و مجهول وجود دارد، می‌توانند زمینه‌های لازم را برای ایجاد برخی از مفاسد اجتماعی به وجود آورند و تقریباً راهی برای جلوگیری از آن وجـود نـدارد. به جرئت می‌توان گفت که خطـر اتاق‌های گفت‌وگو به مراتب بیشتر از سایت‌های غیراخلاقی موجود در اینترنت است. زیرا بی‌اطلاعی خانواده‌ها از این موضوع، خطرهایی را به آنان تحمیل می‌کند. از سوی دیگر، از جمله چالش‌های اساسی گسترش فناوری ارتباطات در جهان، مخصوصاً در کشورهای در حال توسعه، آسیب‌های فرهنگی و اجتماعی است. قرار گرفتن در معرض فرهنگ‌های گوناگون، آزادی‌های زیاد در یک دوره‌ی زمانی نسبتاً کوتاه و امکان دست‌رسی به اطلاعات غیراخلاقی گوناگون از طریق اینترنت، برخی از نمونه‌های این خطرها محسوب می‌شوند.

۴. آسیب‌های اجتماعی

استفاده‌ی بیش از حد از رایانه، این آثار را به دنبال دارد: تیک‌ها، فشارهای عصبی، چشم‌درد، رکود فعالیت‌های معده، چاقی و عدم جذب چربی‌ها، افزایش قند خون، کم شـدن فعالیت کلی بدن، مشکلات تنفسی، افتادن سرشانه‌ها، خارج شدن ستون فقرات از حالت طبیعی، و انزوای اجتماعی. به علاوه، کودکان و نوجوانان را از یادگیری‌های شـناختی، جسـمانی و اجتماعی باز می‌دارد. [شیرزادی، ۱۳۸۶: ۱۱۳].

بازی‌های رایانه‌ای به سـبب داشـتن صفحات گرافیکی، تنوع رنگ و سـرعت زیاد تعویض صفحات، تأثیرات منفـی روی مغز و اعصاب کودکان می‌گذارند و از این راه، برخی اختلالات را موجب می‌شوند. تأثیرات منفی رایانه بر بدن افراد، شامل دردهای شدید کمر، دست، گردن و سر است که به صورت آرتروز ظاهر می‌شود و گاهی به ایجاد کیست معضلی در مچ دست می‌انجامد [دلدار، بی‌تا].

تلفن همراه وسیله‌ای ارتباطی و مفید است که در سایه‌ی غفلت والدین، دانش‌آموزان و متولیان فرهنگ و آموزش، رفته رفته به یک وسیله‌ی خطرناک تبدیل می‌شـود. برخی از دانش‌آموزان دختر در دوره‌های متفاوت تحصیلی، با در دسـت داشتن گوشی‌های دوربین‌دار، از هم‌کلاسی‌های خود عکس یا فیلم می‌گیرند و گاه آن را نیز به دیگران «بلوتوث» می‌کنند (برای گوشی‌های دیگران می‌فرستند). برخی از دانش‌آموزان نیز هنگام تعمیر گوشی‌های خود گرفتار عده‌ای سـودجو و فرصت‌طلب می‌شـوند که با در اختیار داشتن این تصاویر، از دانش‌آموز یا خانواده‌ی او اخاذی می‌کنند. متأسفانه این ناهنجاری اجتماعی روز به روز در حال افزایش است و اگر فکری جدی برای آن نشود، در آینده‌ای نه چندان دور می‌تواند گریبان‌گیر بسیاری از خانواده‌ها شود. شاید به همین دلیل است که وزارت آموزش‌وپرورش در بخش‌نامه‌ای به مدارس سراسر کشور، هرگونه استفاده از تلفن همراه را در مدارس ممنوع کرده است. البته باید گفت که بخش‌نامه‌ای که درمان نبود.

مدیر یک دبیرسـتان دخترانه می‌گوید: «متأسفانه استفاده از تلفن‌های همراه دوربین‌دار تاکنون برای مدرسـه مشکلات زیادی ایجاد کرده است، به گونه‌ای که هر از چند گاهی، شـاهد بروز اتفاقات ناگواری برای دانش‌آموزان در این رابطه هسـتیم.» ایشان می‌گوید: «واقعیت این است که بخش‌نامه‌ی آموزش‌وپرورش فقط یک وظیفه‌ی جدید به انبوه وظایف ما اضافه کرده است. هر روز کارمان این شده است که مراقب باشیم دانش‌آموز از تلفن همراه استفاده نکند؛ مخصوصاً گوشی‌های دوربین‌دار. در صورتی که به نظر من این راه درستی نیست و آموزش‌وپرورش باید برنامه و سازوکار بهتری ارائه کند. در صورت وقوع اتفاقات ناگوار، مدرسه تاوانش را می‌دهد [خطرات گوشی‌ها ...، ۱۳۸۷].

دکتر **دیوید شفیلد**، روان‌شناس دانشگاه استافورد شایر، با مطالعه‌ی ۱۰۶ نفری که از تلفن همراه استفاده می‌کنند، دریافت که ۱۶ درصد آن‌ها مشکلات رفتاری دارند. این مشکلات رفتاری در پی اعتیاد به استفاده از تلفن همراه پدید می‌آیند. وی در تحقیق دیگری که در یک کنفرانس علمی ارائه شد، دریافت که فشارخون در میان کسانی که به‌طور دائم از تلفن همراه استفاده نمی‌کنند، کمتر است، هم‌چنین، میزان فشـارخون افراد پس از استفاده از تلفن همراه کمتر از زمان مکالمه با تلفن ثابت بوده است. پژوهشگران، با مطالعه روی ۱۰۶ دانش‌آموز دریافتند، ۱۶ درصد آن‌ها پس از آغاز تماس تلفنی نمی‌توانند سرجای خود بمانند. دائم این طرف و آن طرف می‌روند و یا همه‌ی حواسشان معطوف به مکالمه‌ی تلفنی می‌شـود. با وجود اهمیت تلفن همراه در زندگی روزمره، تحقیقات نشان‌دهنده‌ی آن است که استفاده بیش از حد از تلفن همراه می‌تواند استرس‌زا باشد. برخی از مردم به طرزی بی‌رویه از آن استفاده می‌کنند و این امر زندگی شخصی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد [گردان، ۱۳۸۸].

تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر زبان و آموزش آن

یکی از مواردی که در بحث پیامدهای وسایل الکترونیکی باید آن را جدا از مباحث دیگر فرهنگی مدنظر قرار داد، زبان است. در رسانه‌های الکترونیکی جدید، غالباً زبان انگلیسی سلطه دارد و می‌خواهد خود را به همه‌ی فرهنگ‌ها و کشورها، از جمله ایران، تحمیل کند. نفوذ و گسترش زبان انگلیسی از طریق تلویزیون‌های ماهواره‌ای و اینترنت در جای خود می‌تواند مهم‌ترین تهدید علیه زبان‌های ملی و محلی قلمداد شود.

از آن‌جا که تمامی کانال‌های ارتباطی دنیا و رسانه‌های جهانی، تنها به چند زبان خاص تعلق دارند و سـخن‌گویان سایر زبان‌ها برای ارتباط برقرار

کردن با افراد دیگر در گوشه و کنار دنیا، ملزم به برقراری ارتباط با این زبان‌ها هستند، لذا این مهم می‌تواند تهدیدهای عمده‌ای را برای زبان‌های دیگر، از جمله زبان فارسی، به وجود آورد؛ به‌طوری که به مرور کارایی خود را از دست می‌دهد و رو به زوال می‌نهد. از این‌رو برنامه‌ریزان، خصوصاً سازمان‌های آموزشی، باید تلاش بیشتری را وقف این مهم کنند تا زبان فارسی نیز جایگاه خود را بیابد و کاربردهای بیشتری داشته باشد.

آسیب‌های جهانی شدن در بعد پرورش در مدرسه

از نگرش بومی در قلمرو جمهوری اسلامی ایران، چنین برمی‌آید که نظام آموزش‌وپرورش در بخش پرورش، مسئولیت خطیری دارد که عبارت از پرورش افرادی است که به مبانی و اصول دینی وفادار باشند و حیات دین‌دارانه را برگزینند. این در حالی است که امواج جهانی‌شدن به شکل‌گیری روندهای دین‌ستیزانه در جوامعه دینی و از جمله ایران منجر شده است.

به‌طور کلی، ادیان توحیدی که در جوامع دینی شکل گرفته‌اند، تا به امروز با سه موج مخالف مواجه بوده‌اند که موج سوم آن در عصر جهانی شدن به وجود آمده است. موج‌های اول و دوم که «دین‌ستیزی» و «دین‌گریزی» نام داشته‌اند، در تاریخ به «کفر» و «سکولاریزم» مشهور بوده‌اند. اما موج سوم به نام «دین‌گزینی» است که در سطح وسیع، با استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و رسانه‌ها، سعی در نفی مشروعیت اسلام برای قرن بیست و یکم دارد و با معرفی «لیبرال دموکراسی» بنا به نظریه‌ی **فوکویاما**، می‌کوشد آن را جای‌گزین اسلام کند. فوکویاما می‌گوید: «ارزش‌های لیبرال دموکراسی در پی نفی دین نیست، بلکه با گرفتن اصول و آموزه‌های دینی و هضم آن‌ها در درون فرهنگ غربی، در واقع تلاش دارد این فرهنگ را صبغه و ماهیتی روحانی بخشد و آن‌را به دین آخرالزمان تبدیل کند.»

هانتیگتون هم در مورد قرار گرفتن لیبرال دموکراسی به جای اسلام می‌گوید: «یک ایدئولوژی فراگیر و جامع که در ورای تحولات تاریخی و اجتماعی، حاکمیت خود را به صورت مستمر و متفاوت از سایر ایدئولوژی‌ها حفظ خواهد کرد. نتیجه آن‌که سیر تفکر جدید اندیشمندان لیبرال دموکراسی، چارچوب تازه‌ای به انسان معاصر ارائه ؟؟؟ که جای‌گزین دین در جوامع دینی شده است [افتخاری، ۱۳۸۳].

خلاصه‌ی کلام آن‌که جهانی شدن و گسترش فناوری‌های ارتباطی باعث شده است که چارچوب ترسیم شده برای پرورش نسل جوان به شدت از ناحیه‌ی لیبرال دموکراسی معاصر با چالش مواجه شود نسل جوان در رسانه‌ها، وبلاگ‌ها و فیلم‌ها، با چهره‌ای تازه از لیبرال دموکراسی مواجه شده است که داعیه‌ی شمولیت، عدالت، حقانیت و پاسخ‌گویی به نیازهای فطری انسان را دارد.

جهانی شدن و سطح انتظارات

جهانی شدن باعث افزایش مطالبات مردم از نهاد آموزش‌وپرورش شده است. آنان با مشاهده‌ی مطالب نظری و عینی مربوط به ترقی‌های کشورهای نزدیک و دور جهان، نیاز به پیشرفت دانش را احساس می‌کنند که آموزش‌وپرورش کنونی از پاسخ‌گویی به آن‌ها عاجز است. دانش‌آموز و معلم هر دو ـ البته با درک و فهم متفاوت ـ وقتی آموزش‌وپرورش خود را با دیگر کشورهای جهان و مناطق گوناگون مقایسه می‌کنند، سطح مطالبات خود را از آموزش‌وپرورش فعلی بالا می‌برند که در صورت عدم پاسخ‌گویی مناسب، به نوعی بدبینی نسبت به آموزش‌وپرورش رسمی و مدیران آن می‌رسند. چون مدیر مدرسه و معلم، یعنی نمایندگان این طرز تفکر رسمی، عاجز از پاسخ‌گویی به سطح نیازهای دانش‌آموز هستند، او برای تخلیه‌ی روانی خود سعی می‌کند در مدرسه ناهنجاری به وجود آورد. به این ترتیب، وظایف مدیران راهبردی نهاد تعلیم و تربیت دوچندان می‌شود.

جهانی شدن و آسیب‌های هویتی

گیدنز معتقد است که بسیاری از باورها و اعمال مرسوم که در جوامع سنتی هویت را تعیین و تعریف می‌کردند، امروزه بیش از پیش نفوذ خود را از دست می‌دهند. وی بر این باور است که افراد مدرن باید دائماً «خود بازتابی» داشته باشند؛ یعنی در مورد این‌که چه کاری باید انجام دهند و چه کسی باید باشند، تصمیم بگیرند. گیدنز هویت را سیال، انعطاف‌پذیر و غیر ثابت می‌داند [عاملی و دیگران، ۱۳۸۷].

فرانکل معتقد است با روند جهانی شدن، روزبه‌روز مشکل بی‌معنایی و احساس بی‌هویتی در زندگی اجتماعی انسان‌ها تشدید می‌شود؛ به نحوی که عصر حاضر را عصر تزلزل ارزش‌ها نام نهاده است. وی عقیده دارد: جوهر وجود انسان را سه عامل معنویت، آزادی و مسئولیت تشکیل می‌دهد. در عصر جهانی شدن، خلأ این سه عامل محسوس است؛ به ویژه عامل معنویت که اساس آن دو عامل بعدی است [جعفری و شریف، ۱۳۸۳].

پس بعد سخت‌افزاری جهانی شدن از این جهت منشأ بحران می‌شود که انسان همیشه فکر می‌کرد، این پدیده سیاه یا سفید است و به شیوه‌ی خاصی به آن می‌نگریست. اما وقتی مطلع می‌شود، انسان‌های دیگری که مثل او زندگی می‌کنند، در جایی دیگر، پدیده را به شکلی دیگر می‌بینند، این ابهام، تردید و سؤال برایش پیش می‌آید که آیا واقعاً نگاه من درست بوده است یا آن‌چه دیگری می‌بیند صحیح است. این از بین رفتن مرزهای هویتی موجب می‌شود که انسان‌ها، به نوعی در تعامل و اصطکام یا در نزاع با هم، در زمینه‌ی تمدن‌ها و فرهنگ‌ها قرار بگیرند. خود این پدیده سبب می‌شود که بحران معنا و بحران هویت شکل بگیرد. بحران هویت ملازم بحران معناست. هویت یعنی این‌که انسان چه کسی است؛ یعنی همان معیارها و شاخص‌هایی که او را از دیگران متمایز و با عده‌ی دیگری مشترک می‌کند. این تعریف هویت است.

جمع‌بندی و ارائه‌ی راهبردها

برخورد مناسب با جهانی‌شدن، برخورد منطقی و انتخاب رویکرد عقلی در استفاده از فرصت‌ها و کمینه‌کردن تهدیدات است. آن‌چه در این نوشتار به تناسب موضوع آورده شده، روایتی آسیب‌شناسانه در جهت

شناخت تهدیدات جهانی شدن در حوزه‌ی مسائل اجتماعی بود و از این حیث به دنبال تعیین وجه خاصی از جهانی شدن بود. به‌طور کلی، تهدیدات در دو بعد آموزشی و پرورشی با عاملیت یکی از عوامل اصلی جهانی شدن به نام فناوری اطلاعات و ارتباطات، مورد بررسی قرار گرفت؛ تهدیداتی هم‌چون: وارونگی آموزشی، فراموشی ادب تحصیل، آموزش‌های ناهمسان، آسیب‌های فراگیر اجتماعی، تأثیر استفاده از اینترنت و تلفن همراه در مدارس روی جوانان و نوجوانان و تهدیدات مربوط به مسائل پرورشی.

در عصر جهانی شدن، نظام آموزشی ما بحران‌های جدی را پیش‌رو دارد. لذا لازم است با بهره‌گیری صحیح و استفاده‌ی بهینه از فناوری‌های جدید ارتباطی، نظیر اینترنت و از طریق ایجاد جذابیت در مطالب و مواد آموزشی، توانایی تولید و بازتولید اطلاعات را کسب کند و از این طریق، نه تنها در مواجهه با این فرایند به حاشیه رانده نشود، بلکه در متن و بطن تحولات جهانی نقش‌آفرینی کند. این در صورتی امکان دارد که راهبردهای زیر مدنظر قرار گیرند:

در سطح کلان

۱. استفاده‌ی بهینه از آرای و عقاید نظریه‌پردازان تربیتی در برنامه‌ی اصلاحی؛

۲. بازاندیشی در توجه به پژوهش‌های تربیتی و پیوند آن با برنامه‌ریزی آموزشی؛

۳. بازاندیشی در مشارکت بخش خصوصی در تأمین اعتبارات مالی؛

۴. توجه به جامع‌گرایی در طراحی برنامه‌ها؛

۵. بازاندیشی در شیوه‌های تولید محتوای کتب درسی و برنامه‌ریزی درسی؛

۶. توجه به عدم تمرکز آموزشی و انتظام‌بخشی به فرایند آموزش‌وپرورش؛

۷. بازاندیشی در شیوه‌های تربیت معلمان و نقش آن‌ها در جهان در حال تغییر؛

۸. بازاندیشی در اهداف و اصول آموزش‌وپرورش در سطوح متفاوت؛

۹. توجه به ارتباط دنیای تحصیل با شرایط واقعی دنیای بیرون؛

۱۰. مرتبط ساختن اجتماع‌های مجازی با مسائل و مشکلات اجتماع‌های واقعی؛

۱۱. توجه به گسترش مطالعات بین رشته‌ای؛

۱۲. بازاندیشی در شیوه‌های یادگیری.

در سطح مدرسه

۱. تشکیل جلسه‌ی کارشناسی آسیب‌شناسی استفاده از تلفن همراه، با حضور پلیس، روان‌شناس، جامعه‌شناس، مشاور، مسئول

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک‌آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش‌آموزی
(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند) :

رشد کودک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان)
رشد نوآموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان)
رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان)
رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)
رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌وپیش‌دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی
(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

◆ رشد آموزش ابتدایی ◆ رشد آموزش راهنمایی تحصیلی ◆ رشد تکنولوژی آموزشی ◆ رشد مدرسه فردا ◆ رشد مدیریت مدرسه ◆ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی اختصاصی
(به صورت فصلنامه و ۴ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

◆ رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی) ◆ رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه) ◆ رشد آموزش قرآن ◆ رشد آموزش معارف اسلامی ◆ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ◆ رشد آموزش هنر ◆ رشد مشاور مدرسه ◆ رشد آموزش تربیت‌بدنی ◆ رشد آموزش علوم اجتماعی ◆ رشد آموزش تاریخ ◆ رشد آموزش جغرافیا ◆ رشد آموزش زبان ◆ رشد آموزش ریاضی ◆ رشد آموزش فیزیک ◆ رشد آموزش شیمی ◆ رشد آموزش زیست‌شناسی ◆ رشد آموزش زمین‌شناسی ◆ رشد آموزش فنی‌وحرفه‌ای ◆ رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران و کارکنان اجرایی مدارس، دانشجویان مراکز تربیت‌معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

◆ **نشانی:** تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره‌ی ۴ آموزش‌وپرورش ، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک‌آموزشی.
◆ **تلفن و نمابر:** ۰۲۱ _ ۸۸۳۰۱۴۷۸

تربیتی، مسئولین انجمن اولیا و مربیان، مشاور، قاضی و غیره زیرنظر و توسط ادارات آموزش‌وپرورش، و انتقال یافته‌های این جلسه به صورت کاملاً کارشناسی به مدیران مدارس.

۲. توجه به تفاوت‌های فرهنگی مدارس و شهرها برای برنامه‌ریزی بهتر.

۳. تشریح تبعات منفی استفاده از تلفن همراه با تأکید بر: حواس‌پرتی دانش‌آموز و عدم استفاده از آن در درس؛ ضررهای استفاده‌ی مدام در سنین زیر ۱۷ سال، ناشی از امواج مغناطیسی؛ آثار ویرانگر محتوای برخی تراک‌های غیراخلاقی با حفظ جوانب و احتیاط‌های لازم، برای استفاده‌کنندگان یا بی‌توجهان به تذکرات قبلی مسئولین مدرسه (نه همه‌ی دانش‌آموزان).

۴. تهیه‌ی تراکت‌هایی توسط مدارس مبنی بر مشکلاتی نظیر حواس‌پرتی در مدرسه و عدم توجه کافی به درس و کلاس، انتقال بیماری‌های ویروسی و باکتریایی، مشکلات امواج مغناطیسی تلفن همراه و غیره، و نصب در سالن.

۵. دعوت از مشاور، جامعه‌شناس یا پزشک مسلط به موضوع برای حضور در مدرسه.

۶. پرسش و پاسخ مسئولان مدرسه با دانش‌آموزان به صورت کلاسی یا منتخب جمعی، در مورد انگیزه‌های استفاده از تلفن همراه در مدرسه و کسب آمار و فرضیات در این رابطه. این اقدام به فرایند پیش‌گیری و اقدامات مناسب مدرسه کمک خواهد کرد.

۷. تشکیل جلسه‌ی انجمن اولیای کلاسی برای آگاهی دادن به والدینی که از مشکلات همراه داشتن تلفن همراه توسط دانش‌آموز اطلاعات کافی ندارند و در مقابل مدیر مدرسه مقاومت می‌کنند و گاه با مسئولین مدرسه درگیری می‌شوند.

۸. تأکید مدیران به دانش‌آموزان و والدین که هر ساعت از زمان حضور در مدرسه، می‌توانند از تلفن مدرسه (با نظارت مدیر برای کارهای خیلی ضروری) استفاده کنند و یا والدین از منزل با تلفن مدرسه تماس بگیرند.

۹. آوردن مستندات ممنوعیت تلفن همراه در کشورهای خارجی، مانند ژاپن، قبرس، انگلستان، هند و غیره، برای جلب توجه مدیران یا والدین به اهمیت موضوع انتشار تصاویر دختران دانش‌آموز و به حداقل رساندن اعتراضات آنان.

۱۰. تقویت ابعاد دینی دانش‌آموزان، برای این‌که خدا را در همه حال ناظر بر اعمال خود بدانند.

۱۱. تقویت قدرت ابراز وجود در دانش‌آموزان که باعث خواهد شد، به پیشنهادات در مورد ذخیره یا دیدن تراک‌های غیراخلاقی یا ارسال و دریافت «اس‌ام‌اس»ها و «ام‌ام‌اس»های غیراخلاقی و بلوتوث‌های غیرمجاز، با قاطعیت «نه» بگویند و از دام این مشکلات رهایی یابند. نقش مربیان پرورشی و مشاوران مدارس در این بخش بسیار مهم است.

● منابع در دفتر مجله موجود است.

همّت مضاعف، کار مضاعف

برگ اشتراک مجله‌های رشد

شرایط:

۱. پرداخت مبلغ ۷۰/۰۰۰ ریال به ازای یک دوره یک ساله مجلهٔ درخواستی، به صورت علی‌الحساب به حساب شماره‌ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه‌ی سه راه آزمایش (سرخه‌حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.

۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده‌ی اشتراک باپست‌سفارشی. (کپی‌فیش‌ را نزدخودنگه دارید.)

◆ نام مجله های‌درخواستی:

....

....

....

◆ نام و نام‌خانوادگی: ....

◆ تاریخ تولد: ....

◆ میزان تحصیلات: ....

◆ تلفن: ....

◆ نشانی کامل پستی:

استان: .... شهرستان: ....

خیابان: ....

پلاک: .... شماره‌ی پستی: ....

◆ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره‌ی اشتراک خود را بنویسید:

کداشتراک: ....

امضا:

● صندوق پستی مرکزبررسی‌آثار: ۱۵۸۷۵/۶۵۶۷

● صندوق پستی امورمشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

● نشانی اینترنتی: www.roshdmag.ir

● امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶ـ۷۷۳۳۵۱۱۰ـ۰۲۱

● پیام‌گیر مجله های رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲ـ۰۲۱

یادآوری:

◆ هزینه‌ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی و عدم حضور گیرنده، برعهده‌ی مشترک است.

◆ مبنای شروع اشتراک مجله از زمان دریافت برگ اشتراک خواهد بود.